

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

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

par

Sylvie Bessette

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A.)

Février 1999

© Sylvie Bessette, 1999



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions et  
services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-46700-7

**Canada**

## SOMMAIRE

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

Toutefois, il est apparu essentiel d'identifier la logique qui anime ces pratiques pour dégager le sens accordé aux agirs professionnels. Il s'agissait, pour utiliser une expression chère à Watzlawick (1975) d'entrer dans le modèle du monde de la personne, autant que faire se peut. Il est ressorti de l'analyse de ces données des constats stimulants pour la pratique, principalement dans des programmes en train de se redéfinir à partir de l'approche par compétences. Les pratiques de non-intervention mettent en évidence trois situations qui méritent notre attention. Premièrement on remarque que des enseignantes de groupes mixtes se retrouvent, souvent bien involontairement, à idéaliser l'enseignement aux adultes. Deuxièmement, un

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

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

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

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

# TABLE DES MATIÈRES

	Page
AVANT-PROPOS .....	i
INTRODUCTION .....	1
<b>PREMIER CHAPITRE -La problématique.....</b>	<b>3</b>
1. Synthèse de la problématique de recherche.....	3
2. Revue de littérature.....	4
2.1 La présence des adultes .....	4
2.2 Caractéristiques des étudiants adultes et des étudiants plus jeunes .....	6
2.3 La notion d'adulte .....	7
2.4 Les étudiants non-traditionnels : les adultes.....	10
2.5 Les étudiants traditionnels : les jeunes .....	14
2.6 Réactions du système d'éducation à l'augmentation des adultes .....	16
2.7 La cohabitation analysée .....	19
2.7.1 La cohabitation dans les institutions américaines	19
2.7.2 La cohabitation dans le réseau collégial .....	22
2.8 Pédagogie ou andragogie? .....	26
3. Objet de la recherche .....	31
<b>Deuxième chapitre: La méthodologie.....</b>	<b>34</b>
1. Orientation méthodologique : la recherche qualitative.....	35
2. Méthodes de collecte de données .....	36

2.1	Les entretiens semi-directives.....	36
2.2	L'élaboration des guides d'entretien .....	37
2.3	Déroulement des entretiens .....	38
3.	Participant·es à la recherche .....	39
3.1	Profil des participant·es à la recherche .....	42
4.	Analyse des données .....	43
4.1	Analyse en fonction du 1 <sup>er</sup> objectif de la recherche.....	44
4.2	Analyse en fonction du 2 <sup>ème</sup> objectif de la recherche ...	45
5.	Scientificité de la recherche.....	47
5.1	La crédibilité et le chercheur .....	47
5.2	La validité .....	48
5.3	La crédibilité des méthodes d'analyse.....	49
6.	Aspects déontologiques .....	51
<b>Troisième chapitre: Résultats de l'analyse.....</b>		<b>53</b>
1.	Le récit des pratiques pédagogiques dans les groupes à mixité d'âge.....	53
2.	Les pratiques de non-intervention .....	56
2.1	Dans la perspective des enseignantes. ....	59
2.2	Dans la perspective des étudiantes jeunes et adultes .....	63
2.3	Objectif non avoué : l'assimilation .....	72
2.4	Contre-coups des pratiques de non-intervention .....	78
2.4.1	L'idéalisation de l'enseignement aux adultes .....	79
2.4.2	L'autocensure entre générations .....	84
2.4.3	La polarisation des différences .....	88
3.	Les pratiques d'intégration : des cas négatifs .....	99

3.1	Les pratiques d'intégration .....	101
3.2	Impact : Interactions fructueuses .....	108
3.3	Exigences des pratiques d'intégration .....	110
3.3.1	Exigences pédagogiques .....	110
3.3.2	Exigences relationnelles .....	114
4.	Mieux connaître pour mieux intervenir : Discussion des résultats .....	118
4.1	Intervenir au niveau du développement des habiletés .. professionnelles d'ordre socioaffectif .....	119
4.2	Intervenir par l'apprentissage coopératif .....	125
4.3	Intervenir avec la pédagogie différenciée .....	129
4.4	Intervenir à partir de la maturité d'apprentissage .....	132
4.5	Intervenir selon l'approche interculturelle? .....	136
<b>CONCLUSION</b> .....		140
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....		I
<b>Annexe A</b>	<b>GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTES</b>	
<b>Annexe B</b>	<b>GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ÉTUDIANTS-TES</b>	
<b>Annexe C</b>	<b>FORMULAIRES DE CONSENTEMENT</b>	
<b>Annexe D</b>	<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES</b>	

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1	Comparaison des hypothèses pédagogique et andragogique.....	27
Tableau 2	Profil des étudiantes.....	42
Tableau 3	Profil des enseignantes .....	43
Tableau 4	Pratiques de non-intervention .....	60
Tableau 5	Continuum de la déstabilisation chez les jeunes .....	69
Tableau 6	Continuum d'interprétation des pratiques d'intégration	101

## **AVANT-PROPOS**

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

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

Je profite de l'occasion pour souligner la contribution de Mme Solange Ducharme, conseillère pédagogique maintenant retraitée du Collège de Sherbrooke, qui a su guidé judicieusement mes premiers pas dans le monde de la recherche. La confiance qu'elle m'a témoigné ainsi que la rigueur qu'elle a démontré ont été des éléments majeurs dans l'élaboration de ce projet.

Merci, au Collège de Sherbrooke pour avoir collaboré de diverses façons aux différentes étapes de réalisation, au Centre des Médias pour son support technique et au Service de la recherche et du développement du Collège de Sherbrooke plus spécifiquement à Marie-France Bélanger qui a pris la relève de Mme Ducharme. Merci au comité de perfectionnement du Collège de Sherbrooke pour son assistance financière et matérielle ainsi qu'à la Fondation du collège pour m'avoir décerné une bourse visant à épauler les chercheurs en émergence dans l'élaboration d'un projet de recherche.

Un merci tout particulier à PAREA, pour la confiance manifestée par le

financement de la présente recherche.

Enfin, un merci bien spécial aux cinq enseignantes et collègues du Collège de Sherbrooke et du Cégep du Vieux-Montréal qui ont rendu possible cette recherche par leur collaboration généreuse et leur grande ouverture à participer à l'ensemble des étapes de la recherche.

Merci beaucoup également aux étudiantes jeunes et adultes de Techniques de travail social (TTS) du Collège du Vieux-Montréal et du collège de Sherbrooke, de Techniques d'éducation spécialisée (TES) et des Techniques de soins infirmiers (TSI) du collège de Sherbrooke pour la qualité de leur participation aux entrevues de groupe. Leur ouverture et leur intérêt sur la question ont permis d'avoir accès à des informations et des expériences très personnelles.

Concernant l'encadrement de ce mémoire, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Monsieur Pierre Paillé, docteur en Éducation à la faculté d'Éducation de l'université de Sherbrooke et directeur de ce mémoire. Par sa passion de la recherche qualitative, sa grande clarté, sa capacité d'écoute, son ouverture d'esprit et sa rigueur, il a su me guider tout au long de ce cheminement et me donner le goût de la recherche. Je tiens aussi à exprimer mon appréciation à messieurs René Hivon et François V. Tochon, professeurs à la faculté d'Éducation et membres du jury de ce mémoire pour leur analyse rigoureuse et leurs judicieux commentaires.

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

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

## INTRODUCTION

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

Je pris conscience que bien que mon expérience professionnelle m'ait conduit à enseigner à différentes clientèles: des enfants, des jeunes du secondaire, du collégial et de l'université puis à des adultes, il s'agissait toujours de groupes homogènes au niveau de l'âge.

Cependant, le phénomène de la mixité d'âge s'est avéré persistant au fil des ans entraînant avec lui la récurrence de certains types de malaises, par exemple : des difficultés au niveau de l'encadrement, de l'enseignement et du rythme d'apprentissage.

C'est en tentant de partager mes questionnements avec des collègues et une conseillère pédagogique du collège que j'ai réalisé qu'il s'agissait d'un nouveau

phénomène au niveau collégial et que peu de recherches québécoises s'étaient penchées sur la question. Il est alors apparu important, dans l'intérêt des étudiants aussi bien que dans le mien, de lever le voile sur cette réalité particulière. Un projet de recherche a été proposé au Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage (PAREA), qui a accepté de financer la réalisation de ces travaux.

Considérant la culture du collégial, les exigences de PAREA, le sujet de la recherche aussi bien que mes intérêts personnels, une méthodologie et une approche collaborative avec le milieu s'est imposée. Donner la parole aux étudiantes et aux enseignantes concernées par cette situation s'est avéré nécessaire pour connaître le sens qu'elles accordaient à leur expérience de cohabitation. En brisant le silence et en permettant aux étudiantes jeunes et adultes de se parler dans le cadre d'une entrevue, j'estimais pouvoir obtenir un matériel riche d'informations nouvelles. Il a aussi été choisi de solliciter la collaboration des enseignantes à d'autres étapes du processus de recherche notamment pour vérifier si notre première analyse faisait échos à leurs expériences et procéder aux ajustement nécessaires.

J'ai alors opté pour une recherche intervention au cours de laquelle l'analyse des données se déroule progressivement tout au long de la démarche et vise à dégager des catégorisations à la manière des premières étapes de l'analyse qualitative de théorisation (Paillé, 1994).

Pour les fins de mon mémoire, j'entends me consacrer à l'analyse des 10 entrevues semi-dirigées réalisées avec les étudiantes et les enseignantes et du matériel recueilli avec les professeurs tout au long du processus.

# **PREMIER CHAPITRE**

## **LA PROBLÉMATIQUE**

### **1. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE**

Situation concrète:	L'enseignement à des groupes du niveau collégial régulier composés de jeunes et d'adultes.
Phénomène particulier:	Les pratiques pédagogiques des professeurs.
Problème de recherche:	Face à la présence croissante des adultes au secteur régulier, il est essentiel d'obtenir des données concrètes sur la façon dont les professeurs composent avec cette situation et de proposer des pistes d'intervention. Le milieu est peu sensibilisé au phénomène et les professeurs procèdent au mieux de leurs connaissances sans trouver d'information et de support face au phénomène.
Question de recherche:	Comment les professeurs gèrent-ils concrètement l'hétérogénéité et comment les étudiants vivent-ils cette situation?

## 2. REVUE DE LITTÉRATURE

Notre objectif initial était de découvrir par le biais d'une revue de littérature des données ou des recherches s'étant intéressées au phénomène de l'enseignement à des groupes à mixité d'âge. La banque de données ERIC nous a permis d'identifier, dans un premier temps, des travaux pertinents à notre objet de recherche. D'autre part, plusieurs pistes ont été explorées en décomposant l'objet de recherche en thèmes distincts, de manière à cerner la problématique dans son ensemble. Il a donc été question de préciser l'ampleur du phénomène, de vérifier s'il existait entre les étudiants jeunes et adultes, des différences justifiant le recours à des stratégies pédagogiques adaptées à l'âge des étudiants. Par la suite, il s'est avéré important de d'identifier les réactions habituelles du système d'éducation québécois à l'augmentation des adultes dans le réseau pour en venir à voir comment la cohabitation des jeunes et des adultes a été analysée de manière plus spécifique. Pour terminer, ces données nous ont conduit à explorer les concepts de *pédagogie* versus *andragogie* afin d'orienter notre recherche de stratégies adaptées à la mixité d'âge dans les classes.

### 2.1 La présence des adultes

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

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

De fait, la population adulte est en augmentation dans le réseau collégial. Alors qu'on en dénombrait 8 000 en 1967-1968 on en comptait 74 000 vingt ans plus tard, soit une augmentation de 825% (Kayembe et Bélanger, 1987). Plus spécifiquement, les adultes de 23 ans et plus, inscrits à temps plein au secteur régulier des collèges publics du Québec, composaient en 1987, 8.8% des étudiants, alors qu'en 1993 ils représentaient 11.8% des étudiants, soit 16 038 personnes (Fichier : Système d'information et de la gestion des données sur l'effectif collégial, in Deguire, 1996). Le nombre d'adultes inscrits aux programmes réguliers du collégial s'est effectivement accru de 3% en 6 ans dans le réseau. D'ailleurs, dans son étude *Accroître l'accessibilité*, le Conseil supérieur de l'éducation (1992 a) indique « *qu'à tous les ordres d'enseignement, tant secondaire, collégial, qu'universitaire, l'effectif adulte est en voie d'égaliser, sinon de surpasser l'effectif jeune* ». D'après Deguire (1996), depuis 1989, en nombre absolu, il y a plus d'étudiants adultes à temps plein au secteur régulier, qu'il n'y en a à l'Éducation des adultes. Ce phénomène est attribuable en bonne partie aux nombreuses réorientations professionnelles de même qu'à des besoins de perfectionnement de plus en plus explicites. D'après le Conseil supérieur de l'éducation, cette tendance se maintiendra pendant une vingtaine d'année encore. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène passager mais d'une nouvelle réalité avec

laquelle le réseau collégial, en particulier, devra apprendre à composer (ICEA, 1993; Morin et Rivard, 1994).

Ce phénomène est également signalé aux États-Unis. On note que la clientèle adulte qui s'inscrit à des études supérieures est le groupe d'étudiants qui montre le plus fort accroissement (Brazziel, 1989) et que cette tendance semble vouloir se maintenir (Aslanian, 1990). Parler d'étudiants adultes c'est aussi parler de femmes. Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, les femmes composent la majorité des étudiants adultes de ces pays. (Richardson et King, 1998, Département of Education, 1992a, 1992b; Lenz et Shaevitz, 1977). Actuellement, la proportion d'adultes qui fréquentent les universités américaines équivaut à celle des étudiants dits «traditionnels». (Richardson et King 1998).

## **2.2 Caractéristiques des étudiants traditionnels et non-traditionnels**

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

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

Il importe donc, dans ce contexte, d'accorder une attention particulière aux caractéristiques des étudiants adultes. C'est pourquoi, dans un premier temps, la notion d'adulte sera précisée, pour ensuite aborder la question des caractéristiques spécifiques à ces apprenants pour finalement présenter certaines particularités des étudiants «traditionnels».

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

### **2.3 La notion d'adulte**

Dans les années 60 et au début des années 70, lorsqu'on parlait des adultes dans différents milieux, on désignait habituellement le même groupe de personnes sans qu'il y ait trop de confusions possibles. Aujourd'hui, il en est tout autrement. Le contexte socio-économique a influencé directement la notion d'adulte en élargissant la définition et en proposant aux différents interlocuteurs la possibilité d'adapter le sens qu'ils accordent à cette appellation. L'uniformisation de la notion d'adulte cède la place à une adaptation multiforme qui oblige les utilisateurs de cette notion, pourtant bien simple et usuelle, à préciser constamment le sens qu'ils y accordent ainsi que les frontières qu'ils dessinent. L'âge chronologique, déterminé pour fixer le seuil de passage du statut de jeune à celui d'adulte, varie lui aussi selon les situations et les institutions; à l'aide sociale, par exemple, on est considéré adulte à 30 ans. Le monde de l'éducation se voit lui aussi obligé de préciser ce qu'il entend par

«adulte». Les définitions varient selon les niveaux académiques, les institutions d'enseignement et les organismes publics ou parapublics. Le Conseil des Collèges (1991) reconnaît d'ailleurs que la population adulte est difficile à cerner dans le contexte actuel et que, même en situant à 25 ans le seuil pour repérer les adultes, les données sous-estiment probablement leur fréquentation dans le secteur régulier. De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation (1992 b) précise: « *Entre les types en quelque sorte purs du jeune et de l'adulte, existe toute une gamme de profils, dont on ne sait finalement plus trop s'ils appartiennent au monde des jeunes ou à celui des adultes.*» Pratiquement, le système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial établit que les étudiants entrent dans la catégorie adulte à 23 ans.

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

Pour plusieurs auteurs américains s'étant intéressés au phénomène, l'appellation «nontraditional student» désigne les adultes qui effectuent un retour aux études à temps complet ou à temps partiel tout en conservant des responsabilités familiales, professionnelles ou toute autre responsabilité de la vie adulte (Cross, 1980; Benschhoff, 1993). D'autres auteurs, en accord avec cette définition, précisent que ces

étudiants ont habituellement plus de 25 ans (Lawler, 1991; Bishop-Clark et Lynch, 1992; Lynch et Bishop-Clark, 1994). La notion d'étudiant adulte est, comme on peut le constater, très arbitraire aux États-Unis (Hore, 1992) comme au Canada.

De son côté, Knowles (1990), distingue plusieurs catégories de définitions d'adultes qui peuvent nous aider à clarifier ce dont nous voulons parler. Ces quatre types de définitions d'adultes sont: la définition biologique (associée aux fonctions de reproduction) qui correspond à l'âge de 12 à 15 ans pour les filles et 14 ans environ pour les garçons, la définition juridique (associée à la détermination légale d'un seuil de passage pour assumer des rôles sociaux comme par exemple l'âge pour voter qui est fixé à 18 ans), la définition sociale (correspondant aux rôles et statuts sociaux, ex: la scolarité obligatoire fixée à 16 ans) et la définition psychologique (correspondant à la capacité de déterminer sa vie).

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

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

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

Pour les fins de cette étude, nous essaierons, autant que faire se peut dans le cadre de cette recherche, de nous inspirer de la définition d'étudiants adultes de Cross (1980) et de Benshoff (1993) qui fait référence au statut social des étudiants ce qui permet de rejoindre des individus se situant aux frontières des différents repères chronologiques identifiés. De plus, nous utiliserons régulièrement l'appellation qu'ils ont utilisée, soit celle de «nontraditional student» que nous traduisons par étudiants non-traditionnels, lorsqu'il s'agit des adultes et d'étudiants traditionnels lorsqu'il est question des jeunes, signifiant par là qu'ils composent la clientèle pour qui le système a été initialement conçu.

#### 2.4 Les étudiants non-traditionnels : les adultes

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

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (1992 *b*, p. 69) reconnaît la différence entre les cheminements des jeunes et des adultes en précisant qu'ils se différencient non seulement au niveau des expériences acquises et des motivations scolaires, mais également au niveau des attentes pédagogiques et des projets scolaires:

*La population étudiante plus jeune, parvenue à l'enseignement supérieur, a généralement suivi un cheminement baigné dans un contexte d'apprentissage proprement scolaire. Son expérience de vie, bien que réelle, n'en est pas moins limitée; ses acquis scolaires récents sont assez facilement identifiables; son projet de scolarisation et de qualification est souvent loin d'être bien défini. La population étudiante plus âgée, pour sa part, a souvent connu des cheminements*

*variés et complexes, expérimenté le travail et le chômage et assumé des responsabilités familiales. Ses motivations sont également souvent ancrées dans des projets de vie concrets et assez bien définis et elle souhaite fortement des contenus de cours qui se rattachent à ses expériences, à ses démarches et à ses aspirations.*

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

Voici selon Knowles (1990) les principales caractéristiques des apprenants adultes qui servent de base au modèle andragogique. Concernant le besoin de savoir, les adultes sont préoccupés de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation, ou de s'impliquer dans une activité pédagogique. Ce besoin serait en partie attribuable au désir de rentabiliser le temps, l'argent et l'énergie qu'ils doivent consacrer pour suivre une formation. Au niveau du concept de soi, il est important de mettre en évidence le fait que les adultes sont conscients d'être responsables de leurs choix et de leur vie. Ils souhaitent donc qu'on les traite comme tel ce qui les amène à réagir lorsqu'on veut leur imposer quoi que ce soit. Cependant malgré leur capacité à s'auto-déterminer dans leur vie, les étudiants adultes se placent souvent dans une situation de dépendance face à l'enseignant. L'adulte se retrouve donc tiraillé entre le besoin d'être considéré comme une personne qui sait s'organiser

et prendre des décisions et son attitude de dépendance face aux apprentissages. C'est d'ailleurs une des principales caractéristiques que les formateurs et les enseignants sont invités à prendre en considération, et ce, dès le début de la formation.

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

La volonté d'apprendre est une autre des caractéristiques importantes des apprenants adultes. Leur choix d'amorcer une formation est le plus souvent le fruit d'une décision mûrie même lorsqu'il est question d'éducation formelle. Cette volonté se traduit par une motivation perceptible dans leur implication dans la mesure où on aura considéré leur besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre tel contenu et qu'on aura su utiliser judicieusement leur expérience comme levier dans la formation.

La cinquième caractéristique concerne le fait que les apprenants adultes ont tendance à orienter leur ...

*«[...] apprentissage autour de la vie ( ou d'une tâche, d'un problème). Ils sont disposés à investir de l'énergie pour apprendre s'ils estiment que cela les aidera à affronter des tâches et à résoudre des problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. De plus ils assimilent d'autant mieux les connaissances les compétences, les valeurs et les*

*attitudes que celles-ci sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles» (Knowles, 1990, p.73)*

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

D'autre part, la thèse de la nécessité d'une approche pédagogique particulière auprès des adultes s'appuie aussi la présence d'une différenciation plus marquée entre les adultes qu'entre les jeunes ou les enfants (Darkenwald et Merriam.1982). Cette caractéristique s'explique par les différents processus de maturation reliés aux nombreux stades de développement humain qu'est susceptible de vivre un adulte au cours de sa vie. En effet, l'évolution des adultes et l'accumulation d'expériences variées contribuent à développer des différences de plus en plus grandes et variées entre les gens (Knowles 1990; Richardson et King, 1998; Britton et Baxter, 1994; Hore, 1992; West et Eaton, 1980) . D'ailleurs, des recherches ont identifié des différences majeures entre les étudiants selon l'étape de vie qu'ils traversent (Britton et Baxter, 1994; Clennell, 1984, 1987; Thacker et Novack, 1991). Par conséquent, les enseignants et les formateurs sont invités à être attentifs à leurs comportements et conscients que même lorsqu'il s'agit d'un groupe composé uniquement d'adultes, il ne saurait être question de considérer ce groupe comme un groupe homogène (Richardson et King, 1998).

De son côté Bernard (1977) tenait à sensibiliser les formateurs d'adultes que

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

## **2.5 Les étudiants traditionnels : les jeunes**

Les étudiants plus jeunes provenant du secondaire ont eux aussi des besoins et des caractéristiques qui leur sont propres. L'avis de Terrill et Ducharme (1992) sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités, nous renseigne sur différents aspects pertinents à notre étude. Nous y apprenons entre autres, que la clientèle des collèges est majoritairement de sexe féminin (56.3%), que 85.6% des étudiants provenant directement du secondaire avait moins de 18 ans, soit l'âge légal de la majorité, et que 31.6% de ces étudiants ont 16 ans ou moins.

Un peu moins des jeunes (73.2%) habitent la résidence familiale et leur

parents contribuent financièrement à leur projet d'étude dans une mesure de 66.2%. Malgré la contribution financière de leurs parents nombreux sont les étudiants qui ont un emploi rémunéré: 55% des étudiants indiquent vouloir travailler entre 5 et 15 heures par semaine. *Ces données permettent, néanmoins, de constater que près de 1 nouvel étudiant sur 6 envisage dépasser la barre critique des 15 heures/ semaine en ce qui concerne le travail rémunéré* ( Terrill et Ducharme, 1992, p.134). Il semble en effet exister une relation entre le temps de travail et la réussite des études. Parmi les raisons invoquées par les étudiants pour justifier de travailler 15 heures ou plus par semaine durant leurs études notons que pour 46.9% il s'agit de réaliser des économies ou des placements, 18.1% pour faire des voyages et 24.5% pour faire leur paiement d'auto. Par contre, dans 19% des cas les étudiants travaillent pour payer leur loyer et leur nourriture et dans 9.4% pour payer leurs médicaments (p.136). Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation (1992),

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

On remarque aussi que leur temps d'étude serait, pour la plupart, très faible. En effet, 70% de ces jeunes affirment étudier 8 heures ou moins par semaine, ce qui au collégial, est en deçà des exigences des programmes de formation. S'il en est ainsi c'est que ces jeunes estiment, dans une proportion de 53%, manquer de motivation, manquer de temps (41.9%), manquer de concentration (24.8%), de discipline (21.8%), de tranquillité (15%), avoir des problèmes personnels (12.5%), à cause de leurs amis (8.8%) et manquer de soutien (8.5%) (p.123). Il se dégage que : *ceux qui étudient peu obéissent surtout à des motivations extrinsèques, leur temps d'étude étant essentiellement dépendant des exigences des professeurs ainsi que de la*

*suffisance des notes scolaires* (op.cit. p.123)

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

## 2.6 Réactions du système d'éducation à l'augmentation des adultes

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

Les faits nous confirment que le monde de l'éducation a répondu au phénomène de la présence massive des adultes notamment en créant des services particuliers responsables d'élaborer des formations conçues et destinées aux adultes, communément appelés ; les services d'Éducation des Adultes. Présents aux ordres

d'enseignement: secondaire, collégial et universitaire, ces services rivalisent d'ingéniosité pour encourager le retour aux études des adultes. Dans le réseau collégial, ce secteur en pleine expansion a développé une réelle expertise en offrant des programmes adaptés aux besoins des adultes en terme de perfectionnement, des programmes de retour aux études destinés principalement aux femmes, une approche pédagogique de type andragogique, des contenus et des horaires sur mesure, des pratiques de reconnaissance des acquis, etc. (Conseil supérieur de l'éducation, 1987). Cette réponse semble adéquate tant que les adultes sont regroupés en unités homogènes et que la planification et la gestion des enseignements sont effectuées en réponse aux besoins exprimés.

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

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

administratif, il n'y a que le statut «général» d'étudiant qui existe dans la gestion des informations, sans distinction d'âge.

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

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

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

sociaux.

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

## **2.7 La cohabitation analysée**

### *2.7.1 La cohabitation dans les institutions américaines*

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

Lawler (1991) stipule même que les institutions d'enseignement ont une obligation «éthique» d'en tenir compte.

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

D'autres études mettent en évidence le fait que les enseignants seraient plus près des étudiants adultes dans de tels groupes (Jacobs, 1989), qu'il serait plus gratifiant de travailler avec eux (Stoffel, 1992), même que l'ensemble du corps enseignant de l'université de Washington les considère comme de meilleurs étudiants (Frei Raven et Jimmerson, 1992). Plus compétents, motivés, responsables et autonomes que les étudiants traditionnels, ils présentent un plus grand défi professionnel pour les professeurs.

Que faire face à cette situation? Comment réussir à obtenir une cohabitation harmonieuse des deux clientèles? Comment maintenir la motivation des professeurs

à enseigner à des jeunes dans ces groupes? Notamment on peut se demander quelles sont les stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage et la réussite de tous les étudiants d'un même groupe quel que soit leur âge .

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

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

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

### 2.7.2 La cohabitation dans le réseau collégial

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

Pour Przesmycki (1991),

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

Cette approche pédagogique s'appuie sur deux grands principes philosophiques à savoir « la foi dans les potentialités de l'être humain [...] et l'idéal d'égalité des chances (sic) Przesmycki, op. cit.». Il s'agit là, à n'en pas douter, d'une approche qui nous permet d'aborder la présence des adultes dans un groupe

relativement "homogène" de jeunes dans une perspective d'ouverture et de prise en compte de la différence (Méard, 1993). Pour la mise en oeuvre de ce type de pratiques, les enseignantes sont appelées à développer des compétences spécifiques concernant par exemple; les techniques de travail en groupe, l'identification et la prise en compte de facteurs tels que l'origine socio-culturelle aussi bien que les stades de développement opérationnel.

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

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

Cependant, il est important de préciser que chez nos voisins européens, la pédagogie différenciée est une orientation pédagogique institutionnelle, encadrée, qui traverse toutes les matières. Bien plus qu'un collage d'opérations et de formules

pédagogiques, il s'agit d'une visée (DeLorimier, 1988). Une visée qui sert d'assises à tous les choix qui seront faits par l'enseignante. Actuellement au collégial, l'orientation retenue et développée dans le cadre de la réforme de l'enseignement collégial est *l'approche par compétences*. Même si la différenciation des activités et des formules pédagogiques soit toujours souhaitable, il ne s'agit d'une véritable orientation vers une pédagogie différenciée.

Cependant bien peu d'attention est consacrée à cette nouvelle situation pédagogique. Les nombreux changements issus en partie de la réforme de l'enseignement collégial monopolisent l'attention des administrations et des départements confrontés à des révisions et des évaluations de leur programme de formation. L'énergie consacrée à composer avec ces nouvelles exigences et les modifications qu'elles entraînent s'ajoutent aux nombreux ajustements que doivent réaliser les enseignants. Comme le fait remarquer Ricard (1991, p. 47)

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

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

Face à ce phénomène nouveau, pas encore bien cerné, les professeurs

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

Dans un contexte d'apprentissage scolaire, de quelles différences est-il alors le plus important de se préoccuper pour assurer la gestion pertinente et efficace de la formation?

La diversité des populations étudiantes dans nos institutions d'enseignement supérieur et son impact sur les différentes dimensions du système intéressent depuis quelque temps déjà les chercheurs en éducation. L'hétérogénéité des groupes a été étudiée sous plusieurs angles au fil des ans: on a décrit les caractéristiques socio-démographiques des étudiants, cerné leur motivation, mesuré leur style et leur rythme d'apprentissage. Depuis quelque temps on explore, dans les collèges québécois, les adaptations pédagogiques qu'exige la diversité des clientèles, en particulier celles liées à la mixité des sexes (Noircent, 1991) et à la multiethnicité des groupes (Lafortune et Gaudet, 1995). Mais rares sont les études québécoises à avoir exploré des différents aspects de la dynamique des groupes à «mixité d'âge» et les pratiques pédagogiques à l'intérieur de ces groupes. Le concept de «mixité d'âge» a été conçu pour désigner une réalité spécifique nécessitant un regard particulier.

## 2.8 Pédagogie ou Andragogie?

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

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

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

La question demeure entière car l'andragogie ne saurait être réduite à une seule approche, une seule vision pas plus d'ailleurs que la pédagogie. Il s'agit plutôt d'un vaste univers qui, selon Elias et Merriam (1983), est traversé par six grands courants philosophiques de l'éducation des adultes: le courant humaniste classique (M.Adler), le courant progressiste (Dewey), le courant behavioriste (B.F. Skinner), le

courant humaniste contemporain (Knowles), le courant radical (P. Freire) et le courant analytique (I. Scheffler).

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

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

Tableau 5-3 : Comparaison des hypothèses et des caractéristiques de la pédagogie et de l'andragogie

134

L'apprenant adulte

Tableau 1

© Les Éditions d'Orion inc.

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

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

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

Ces propos apportent une nouvelle dimension à la problématique en l'abordant sous l'angle du type de relation d'autorité qui s'installe entre l'enseignant et l'enfant et entre l'enseignant et l'adulte. Par exemple, dans l'approche andragogique la relation traditionnelle maître-élève vis-à-vis des adultes, n'a plus sa place. L'enseignant est appelé à jouer davantage des rôles d'animateur, d'informateur et de catalyseur. (Dufresne-Tassé, 1978). Alors que l'autorité d'expertise est souvent reconnue automatiquement à l'enseignant par les enfants, il en est tout autrement pour l'adulte en situation d'apprentissage. Toutefois, pour Van Mannen (1991), l'influence d'un pédagogue sur ses élèves ne peut s'exercer uniquement que si « *cette autorité est basée non sur le pouvoir, mais sur l'amour et l'affection et si elle est sanctionnée intérieurement par l'enfant* ». Comme le traduit bien Van Mannen, l'exercice des rôles d'autorité en enseignement relève d'une relation à deux et ce n'est que dans la mesure où l'élève reconnaît et accepte l'influence de son enseignant qu'elle peut commencer à jouer son rôle. Il en est de même avec les adultes, cependant l'enseignant doit en plus, démontrer la qualité et la valeur de son expertise afin de rassurer l'étudiant adulte qui veut s'assurer que la personne en autorité possède effectivement plus de compétences, de connaissances ou d'expériences que lui. Selon cette perspective, la pédagogie et l'andragogie sont perçues comme deux façons d'accompagner les apprenants; la pédagogie désignant le type d'accompagnement qu'un enseignant réalise avec un enfant qui deviendra éventuellement un adulte et de son côté l'andragogie désigne le type d'accompagnement que réalise un adulte auprès d'un autre adulte qui se perfectionne ou s'enrichit.

Dans ce contexte, une stratégie pédagogique utilisée avec des adultes pourra avoir un sens tout à fait différent que lorsqu'elle est utilisée avec des enfants ou des jeunes. Cet aspect soulève toute la question de la nature, et du sens de l'autorité en enseignement quelque soit le niveau pédagogique, tout autant que le développement

de compétences des enseignants dans l'exercice des rôles d'autorité.

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

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

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

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

Comme on peut le constater, même dans le monde de l'éducation des adultes on ne parvient pas à préciser clairement les limites de chacune des approches andragogique et pédagogique. Ces tentatives de cerner les particularités de l'andragogie ont conduit d'autres chercheurs à considérer la pédagogie et l'andragogie dans une autre dimension susceptible d'ouvrir la voie à l'exploration de stratégies adaptées à la mixité d'âge au collégial.

### 3. OBJET DE LA RECHERCHE

Comme nous venons de le voir, l'hétérogénéité d'âge modifie le paysage habituel en classe. D'après notre revue de littérature, la question spécifique a été traitée aux États-Unis sous différents angles; les rapports entre les étudiants, les rapports étudiants-professeurs, la perception et les besoins des étudiants non-

traditionnels ainsi que les stratégies et les formules pédagogiques qui tiennent compte des particularités de ce type de groupe.

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

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

Peut-on, par exemple, envisager d'adopter des techniques et méthodes pédagogiques adaptées aux particularités d'un groupe mixte? Comment fait-on pour tenir compte de l'hétérogénéité dans nos pratiques habituelles? Comment exercer son autorité dans un groupe mixte de manière appropriée aux étudiants qu'ils soient jeunes ou adultes? Peut-on répondre aux besoins et caractéristiques de chacun des groupes

en plus de toutes les autres considérations dans le cadre de nos pratiques pédagogiques habituelles? Comment faire pour que la présence des adultes ne vienne pas exacerber les frustrations ou déceptions des professeurs face aux jeunes? Est-il envisageable de considérer la maturité d'apprentissage dans un enseignement dispensé à des jeunes et à des adultes?

Nombreuses sont les questions, mais rares sont les occasions de les poser formellement. Cette recherche vise justement à poser ces questions aux personnes directement impliquées dans la situation afin d'accéder à leurs représentations des phénomènes en cause. Si, comme les études le prévoient, les adultes continuent de s'inscrire en grand nombre à l'enseignement collégial régulier des mesures particulières devront être développées. Cependant, avant d'aller plus loin dans l'élaboration de stratégies pédagogiques adaptées au contexte nous devons nous arrêter pour écouter l'expérience de chacun et en dégager le sens. De cette manière, les actions à poser pourront s'arrimer à des expériences plutôt qu'à des perceptions, des impressions qui, bien que subjectives elles aussi, soient plutôt des interprétations non validées, de l'expérience de l'autre.

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

## DEUXIÈME CHAPITRE

### LA MÉTHODOLOGIE

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

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

## 1. ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE: LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

La première phase de l'enquête, est une étude attentive, sur le terrain, de la situation vécue en collaboration avec les divers acteurs (enseignantes, apprenants jeunes, apprenants adultes), dans le but d'en arriver à une description très fine du problème et à un diagnostic opérationnel.

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

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

## 2. MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour avoir accès aux représentations que se font les enseignantes et les de la cohabitation, l'entrevue semi-directive nous est apparue comme l'outil le plus adéquat et le plus souple. Si nous choisissons de réaliser des entrevues c'est que nous voulons aussi entrer en relation avec les participants. C'est de la qualité de cette relation que viendront les données. Considérant l'importance cruciale de cette étape de la recherche nous préciserons de quoi il s'agit vraiment, quelles ont été les conditions de réalisations, comment a été élaboré le guide d'entrevue et finalement comment se sont déroulées ces entrevues.

Dans une recherche ethnographique, les principales méthodes de collecte de données - l'entrevue, l'observation, l'étude de documents du milieu et les notes de terrain - sont constamment en relation et le lien entre le chercheur et le terrain est constant. Nous avons privilégié pour les fins de cette recherche les entrevues semi-dirigées individuelles et de groupes, des rencontres de groupes.

### 2.1 **Les entrevues semi-directives**

Nous avons réalisé, dans un premier temps, des entrevues individuelles semi-dirigées avec chacun des enseignantes participants. Afin de dégager a priori les points devant être soulevés, un guide d'entrevue a été préparé. L'essentiel d'une entrevue en recherche qualitative consiste bien sûr à dégager l'expérience d'un individu, à trouver des réponses, mais sa préparation exige de découvrir quelles questions se poser et quand les poser. Elle exige que le chercheur maîtrise en quelque sorte les thèmes et les questions qui l'intéressent de manière à pouvoir les oublier durant l'entretien et à se centrer sur la personne, ce qui se dit et ce qui se passe au cours de cette interaction. En étant attentif à l'autre plutôt qu'à ses questions le

chercheur peut ainsi découvrir des pistes qu'il ne soupçonnait même pas d'explorer. C'est en maintenant un état de disponibilité à l'entretien que nous avons pu orienter l'entrevue à certains moments alors qu'à d'autres moments nous avons laissé l'espace nécessaire pour que se manifestent les des dimensions de la problématique que nous n'avions pas explorées dans le guide d'entrevue.

## 2.2 **Élaboration des guides d'entrevue**

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

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

Les guides destinés aux entrevues de groupe auprès des étudiantes participantes ont pour leur part nécessité des ajustements plus fréquents attribuables à la taille du groupe qui variait alors que le temps alloué à l'entrevue était fixe. Par exemple, dans un des groupes composés de quatre la majorité des thèmes prévus ont été abordés alors que dans un groupe composé de dix étudiantes, il a été impossible de couvrir l'ensemble des thèmes prévus dans le guide.

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

### **2.3 Déroulement des entrevues**

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

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

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

### 3. LES PARTICIPANTES À LA RECHERCHE

À l'image des collèves québécois, le Collège de Sherbrooke accueille un nombre important d'adultes au secteur régulier. On en dénombrait 395 de plus de 25 ans, soit 6.6% des , en 1995. On peut remarquer que leur présence se concentre davantage à l'intérieur de deux programmes professionnels: les Techniques de soins infirmiers (TSI) et les Techniques de travail social (TTS). En TSI, 51% des élèves ont plus de 20 ans et 25%, plus de 25 ans. À lui seul, ce programme reçoit environ 20% de tous les adultes de 25 ans et plus inscrits au collège au secteur régulier. En TTS, 56% des étudiantes ont plus de 20 ans et 24%, plus de 25 ans.

Considérant la proportion élevée d'adulte dans ces deux programmes, les caractéristiques communes à ces formations ainsi que le fait, non négligeable que la chercheuse est rattachée à l'un de ces départements soit TTS, notre choix s'est porté sur ces formations. Cependant, vu la faible taille du département de TTS à Sherbrooke, nous avons choisi de collaborer avec le département de TTS au CEGEP du Vieux-Montréal considérant sa taille importante ainsi que la présence marquée d'adultes. En tout cinq enseignantes collaboreront à la recherche : trois provenant des TTS dont une du Collège de Sherbrooke et deux des TSI de Sherbrooke également.

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

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

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

Nous avons voulu au départ étudier la situation particulière de la cohabitation au sein d'un programme de techniques de la santé soit les Techniques de soins infirmiers et un programme de techniques humaines soit les Techniques de travail social répartis dans trois départements du réseau. Toutefois, un des collèges identifié n'a pas s'impliquer dans le projet comme nous l'avions souhaité. Nous avons donc résolu de réaliser le projet avec les cinq enseignantes qui se sont portées volontaires pour collaborer à ce projet.

Les enseignantes de ces départements ont été sollicités par l'intermédiaire de leur coordonnatrice respective, qui leur a brièvement présenté le projet à l'aide d'un document synthèse réalisé par la chercheure. Dans deux cas, à la demande des coordonnatrices, la chercheure est allée faire une présentation du projet en précisant la collaboration souhaitée avec les enseignantes.

De leur côté, les étudiantes ont été sollicitées tantôt par des enseignantes de

ces départements ou par la chercheure. Bien que leur participation ait été libre, nous souhaitions rencontrer des de tous les groupes d'âges, inscrits principalement de deuxième et en troisième année. Ce critère avait pour but d'obtenir un point de vue qui se base sur une expérience d'au moins un an de cohabitation. Finalement il a été impossible de composer des groupes d'étudiantes à partir des critères prédéfinis. Il a fallu accepter de rencontrer des étudiantes de première année. Toutefois, comme les entrevues se sont déroulées au deuxième semestre, leur expérience comportait tout de même plusieurs facettes. D'autre part, il a été impossible de rencontrer, comme prévu, cinq groupes d'étudiantes inscrites dans les mêmes programmes que ceux des enseignantes participantes. Face à la situation, nous avons donc opté pour un groupe d'étudiantes d'un programme présentant des similitudes avec les TTS en terme d'habiletés professionnelles à acquérir et en terme de clientèle soit le département des Techniques d'éducation spécialisée ou TES.

Cinq groupes d'étudiantes totalisant 33 individus ont été rencontrés en entrevue semi-directive.

### 3.1 Profil des participantes à la recherche

#### PROFIL DES ÉTUDIANTES

##### Lieu et programme de formation

Collège de Sherbrooke et Cégep du Vieux-Montréal

- Techniques de Soins Infirmiers
- Techniques de Travail Social
- Techniques d'éducation spécialisée

##### Répartition selon le sexe

**Femmes : 25**

**Hommes : 6**

##### Répartition par niveau collégial et par sexe

1ère année : 11F + 1H = **12**

2e année : 5F + 3H = **8**

3e année : 9F + 2H = **11**

##### Répartition des participantes par groupe d'âge et par sexe

• provenant du secondaire en continuité : **8F = 8**

• provenant d'un changement de programme

collégial ou universitaire : **7F + 4H = 11**

• adulte de plus de 23 ans : **10F + 2H = 12**

Tableau 2

**PROFIL DES ENSEIGNANTES**

Répartition selon le sexe : 5F

Répartition selon le programme :

- 2 Techniques de soins infirmiers
- 3 Techniques de travail social

Tableau 3

**4. ANALYSE DES DONNÉES**

L'analyse des données s'est réalisée progressivement tout au long de la démarche et s'est effectuée, en partie, en collaboration avec les enseignantes participants à la recherche à la manière de l'analyse de théorisation (Paillé, 1994, *a*). Bien que cette forme d'analyse compte cinq étapes qui seront décrites dans les pages qui suivent, les quatre premières se sont avérées suffisamment riches pour répondre à l'objectif initial de cette recherche soit de savoir comment les enseignantes gèrent l'hétérogénéité d'âge et comment les étudiantes vivent cette situation. Dans un deuxième temps, une adaptation de ce processus d'analyse a permis de dégager des pistes d'interventions susceptibles de favoriser la cohabitation des jeunes et des adultes tel que prévu dans les objectifs de la présente recherche. Chacune de ces formes d'analyse sera présentée et expliquée dans les pages qui suivent.

#### 4.1 Analyse en fonction du premier objectif de la recherche

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

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

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

approprié au phénomène tel que perçu. La mise en relation permet l'ébauche d'une explication plus articulée des phénomènes plutôt que leur seule description. Il va s'en dire que des catégories ont pu être définies relativement tôt dans le processus d'analyse alors que d'autres, beaucoup plus complexes et englobantes, ont été revues jusqu'à la toute fin de la démarche de recherche.

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

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

#### **4.2 Analyse en fonction du deuxième objectif de la recherche**

En vue de répondre au deuxième objectif de la recherche, à savoir de dégager, à partir du matériel fourni par les entrevues, des pistes d'interventions susceptibles de favoriser la cohabitation des jeunes et des adultes, il a été nécessaire d'adapter le processus d'analyse de théorisation. En fait, dans l'analyse des données pour répondre à l'objectif initial, la chercheure a dû centrer son attention sur l'émergence de phénomènes pouvant permettre de connaître, comprendre et décrire la situation des

groupes à mixité d'âge en étant attentive aussi bien aux particularités, qu'aux récurrences. Cette démarche n'a pas été facile pour autant. En levant le voile sur une réalité méconnue le matériel fourni par l'ensemble des participantes permettait de suivre de nombreuses pistes, plus intéressantes les unes que les autres. (Nous fournirons quelques indications à cet effet dans la conclusion de la recherche.)

Dans ce contexte, une nouvelle analyse du matériel a été réalisée en tentant d'identifier les besoins manifestés tant par les enseignantes que par les et les étudiantes, en tentant de dégager certains implicites dans les difficultés et les irritants rencontrés de part et d'autres. Ces angles d'analyse ont été mis en perspectives avec certains objectifs de formation et les compétences attendues par les et les étudiantes.

Les analyses préliminaires en fonction du premier et du second objectif ont été soumises aux enseignantes dans le cadre d'une activité de «validité de signifiante» (pour plus d'informations sur ce concept voir : 5.2 La validité) et d'identification de pistes d'interventions susceptibles de favoriser la cohabitation. De cette démarche ont émergé deux pistes principales à explorer : la pédagogie différenciée et l'enseignement coopératif.

À partir de ce constat, l'ensemble du matériel a été revu dans la perspective de vérifier si des besoins implicites des -tes et des enseignantes pouvaient être répondus ou abordés par d'autres approches, d'autres courants que les deux précédemment identifiés. Cette nouvelle analyse des données a permis d'effectivement préciser des aspects particuliers et d'identifier des approches pouvant correspondre à ces besoins. À ce stade, la démarche d'analyse a consisté à réaliser une recherche documentaire sur les courants ou les approches pédagogiques susceptibles d'offrir aux enseignantes des pistes d'intervention favorisant, en bout de ligne, la gestion de la mixité d'âge. Cinq orientations pédagogiques ont été retenues au terme de cette démarche. Chacune a été abordée en fonction de son potentiel d'intervention sur un aspect identifié

problématique par les étudiantes et les enseignantes dans le cadre des entrevues. La présentation de ces approches au chapitre 4 n'a pas la prétention d'être complète et prescriptive. Nous préférons proposer des pistes de réflexion permettant aux enseignantes du réseau de prendre leur propre chemin en fonction de leur intérêt, leur expérience et leur particularité respective pour atteindre un même but, soit une gestion de la mixité d'âge qui ne crée pas de laisser pour compte et qui favorise le développement des compétences de chacun sans égard à son âge.

## 5. SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

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

### 5.1 La crédibilité et le chercheur

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

Comme l'exprimait Muchielli (1986) : «[...] nous baignons inévitablement

*dans des significations [...] Et il s'agit de significations-pour-tel-sujet-qui-les-perçoit-et-les-vit. Il n'y a pas de significations objectives. Il y a des significations partagées et des significations échangées[...]*». De son côté, Guba (1981) suggère d'ailleurs de remplacer le mandat d'objectivité *«with a mandate to be balanced, fair, and consciencous in taking account of multiple perspectives, multiple interests and multiple realities.»*

## 5.2 La validité

Dans cette recherche l'intention n'est pas d'établir des certitudes ou de présenter des vérités. Il s'agit plutôt de d'établir de nouvelles relations et de présenter de nouvelles perspectives d'action qui soient jugées significatives par les enseignantes participantes et les acteurs impliqués dans la situation. C'est ce que Kvale (1990) a nommé la "*validité pragmatique*" et que l'on retrouve aussi sous l'appellation validité de signifiante. Pour lui, il est essentiel que les perspectives présentées soient jugées signifiantes par les personnes impliquées car plutôt que de confirmer des hypothèses, le chercheur qualitatif travaille à établir de nouvelles relations et à présenter de nouvelles perspectives d'action ancrées dans ce qui survient sur le terrain.

Un autre critère habituel de scientificité reconnu est celui de la généralisation des résultats. Selon certains auteurs en recherche qualitative, ce concept est souvent inapproprié parce que dans plusieurs cas les phénomènes sociaux présentent trop de variations et sont trop liés aux contextes et aux individus pour permettre des généralisations significatives (Patton, 1990, p. 487) qui ne soient pas réductionnistes. Dans cette perspective, Patton a remplacé ce concept par celui d'extrapolation.

*«Extrapolations are modest speculations on the likely applicability of findings to other situations under similar, but not identical, conditions. Extrapolations are logical, thoughtful, and problem oriented than*

*statistical and probabilistic». (op.cit., p. 489)*

Lincoln et Guba, de leur côté parlent de transférabilité des conclusions dans des contextes *«dont on peut montrer la similitude avec le contexte d'origine»* (Laperrière, 1994, p. 62). Les rencontres formelles aussi bien que les échanges informels avec les étudiantes et les enseignantes participantes ont contribué à répondre à ce critère. Les caractéristiques des étudiantes et des enseignantes participant à la recherche ont été suffisamment explicitées pour permettre d'évaluer s'il s'agit de conditions semblables ou non ou si les résultats sont applicables même dans un contexte différent. Nous concluons que notre recherche respecte le critère d'extrapolation des résultats.

À ce chapitre, il est important de préciser que la chercheuse s'est déjà retrouvée dans la situation d'être elle-même une étudiante adulte dans des groupes majoritairement composés de jeune et ce, même durant la réalisation de cette recherche. Cette expérience, que d'aucuns peuvent considérer trop subjective, a toutefois permis de valider régulièrement des impressions, intuitions et perceptions avec les personnes participant à la recherche. Elle a permis d'accroître la sensibilité théorique de la chercheuse en vivant la situation de l'intérieur à titre d'enseignante ainsi qu'à titre d'étudiante. Dans le contexte de cette recherche il s'agit là plutôt d'opportunités de se baigner dans la réalité étudiée. La distance entre la chercheuse et l'objet de recherche a été réduite par ces expériences qui ont, au contraire, contribué à créer des alliances aussi bien avec les enseignantes qu'avec les étudiantes.

### **5.3 La crédibilité des méthodes d'analyse**

Les travaux d'analyse ont été réalisés dans un souci constant de rendre compte du phénomène tel que le matériel empirique recueilli le permet. À cet égard, les

procédures d'échantillonnage ont été précisément exposées et les participantes soigneusement décrites. Le travail d'analyse est de son côté, expliqué à chacune des étapes du processus.

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

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

De plus, les notes de terrain, consignées tout au long de la recherche par le chercheur, fourniront un matériel qui lui permettra de valider ses données (Patton, 1990). Ce matériel concerne «tout ce que le chercheur a entendu, vu, son expérience, ses idées pendant la collecte de données et les réflexions sur les données» (Bogdan et Biklen, 1992). Effectivement, plusieurs contacts informels ont eu lieu avec les enseignantes participants au cours du processus de recherche. Contacts qui ont permis à la chercheuse d'entrer un peu plus à chaque fois dans le modèle du monde de

chacun, comme le propose Watzlawick (1975).

Par ailleurs, la crédibilité de la recherche a été visée en se conformant aux règles précises du processus d'analyse par théorisation. Pour résumer la démarche, nous pouvons dire que nous avons travaillé dans une démarche en boucle, c'est-à-dire, en intégrant au fur et à mesure qu'elles étaient disponibles, les nouvelles données au processus d'analyse, de manière à réévaluer "constamment" la pertinence et le sens accordé aux situations. Dans un premier temps nous avons procédé comme il se doit à la codification puis à la catégorisation des données. C'est au cours de cette étape que nous avons réalisé de nombreux mémos sur lesquels nous sommes souvent revenus et que nous avons procédé à des activités de remue-méninges pour identifier les différentes propriétés possibles et plausibles des catégories retenues. La caractérisation des catégories nous a permis de mettre à jour des liens qui à prime abord nous avaient échappés. Par la suite la mise en relation et la modélisation ont permis l'émergence d'un modèle qui s'est précisé après plusieurs tentatives de le représenter graphiquement. C'est en s'efforçant de traduire visuellement et de rendre simples clairs et intelligibles les phénomènes en cause que nous avons pu nous arrêter sur un modèle qui traduisait bien le fruit de notre recherche.

## **6. Aspects déontologiques**

Cette recherche a été menée dans le respect du Code d'éthique en recherche et en création (U.de S., 1995). Les participantes à la recherche, enseignantes et étudiantes, ont été informées des objectifs de la recherche ainsi que du traitement des données re-cueillies comme en atteste leur signature au formulaire de consentement dont vous trouverez copie à l'annexe. Dans le but de préserver l'anonymat et la confidentialité, un nom fictif désigne chaque participante aussi bien les enseignantes que les étudiantes. Tout au long du processus d'analyse une attention particulière a été portée à cet aspect considérant le nombre peu élevés de enseignantes et d'étudiantes

impliquées dans la présente recherche. De plus, seule la chercheure a accès aux données susceptibles de permettre l'identification des personnes. Les bandes audio ont été effacées dès que les retranscriptions ont été réalisées.

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

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

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **RÉSULTATS DE L'ANALYSE**

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

#### **1. LE RÉCIT DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS LES GROUPES À MIXITÉ D'ÂGE**

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

Le récit qui suit, retrace le genre de pratiques pédagogiques que l'on peut retrouver à l'intérieur des groupes à mixité d'âge à l'enseignement collégial régulier.

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

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

Cela dit, l'analyse a pu mettre en évidence la présence de plusieurs autres

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

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

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

personne. Les prénoms des enseignantes sont suivis d'un astérisque (\*), afin de les repérer et les distinguer plus facilement.

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

## 2. LES PRATIQUES DE NON-INTERVENTION

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

Nous découvrons que l'insertion des adultes, concept dont nous reparlerons ultérieurement, met en lumière l'existence de pratiques pédagogiques de non-intervention dans les groupes composés de jeunes et d'adultes à l'enseignement

régulier. Des pratiques qui prennent racine dans une logique, souvent implicite, que nous qualifions de "naturelle". Des pratiques fréquentes, voire habituelles pour des finissantes qui le déplorent. Alors que nous avons cru que le terme cohabitation était approprié, nous proposons maintenant celui d'insertion pour traduire une réalité à trois dimensions. Premièrement il y a les actions entreprises par le collège pour introduire les adultes; par exemple les activités particulières de sensibilisation sur les programmes d'études à l'enseignement régulier dans le cadre de programme spécifique pour les retours aux études tel que "*C'est à ton tour*" au collège de Sherbrooke. Deuxièmement, il y a toutes les activités réalisées par les enseignantes pour introduire les adultes dans leurs activités pédagogiques et dans leurs préoccupations; telles que la planification d'activité de support et d'information propre aux adultes d'un programme. Troisièmement, lorsqu'on parle d'insertion, on parle aussi de l'ensemble des diverses démarches et actions des étudiantes adultes visant à se faire une place au sein d'un groupe à mixité d'âge aussi bien vis-à-vis de leurs collègues que vis-à-vis de leurs enseignantes.

En abordant la question dans cette perspective, nous pouvons mieux saisir la nature et la complexité des différents types d'interactions qui se manifestent entre les acteurs. En fait, ces interactions semblent prendre racine à l'intérieur d'une logique dite "naturelle" qui agit comme véritable cadre de référence. Lorsque nous utilisons le concept de logique naturelle dans son sens le plus large, nous entendons par là qu'il s'agit d'une logique spontanée, découlant du sens commun et de prêts-à-penser. À la différence de certaines logiques, la logique "naturelle" est, comme son nom l'indique, une logique "qui va de soi", une logique implicite. Rarement remise en question et rarement utilisée consciemment et délibérément, la logique naturelle propose des normes pouvant régir différents aspects de la vie, rapidement et simplement, en se fiant à ce qui semble tout à fait "normal". C'est une logique qui donne effectivement

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

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

Les étudiantes sont alors assujetties aux pratiques de leur enseignante. Aussi bien les jeunes que les adultes devront adopter des règles du jeu tacites qui influenceront leurs relations et leurs apprentissages. L'étudiante adulte, confrontée à un nouvel environnement physique et humain, doit démontrer son savoir-faire en terme d'adaptation. Si elle n'y parvient pas, où qu'elle fait face à des difficultés, on lui

fait comprendre que c'est à elle de réagir et de trouver les ressources qui conviennent le mieux à sa situation. On leur fait comprendre que c'est une situation qui ne concerne que les étudiantes adultes et que c'est à eux de faire les efforts de changer. En ce sens, on peut dire que les changements attendus sont unidirectionnels. Les autres acteurs: les étudiantes jeunes, les enseignantes, les autres membres du personnel assistent au déploiement plus ou moins réussi, selon le cas, de mesures d'ajustements réalisées par les adultes.

## **2.1 Dans la perspective des enseignantes**

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

Le modèle des pratiques de non-intervention est, comme nous l'avons dit précédemment, polymorphe. Polymorphe en ce sens que différentes configurations

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

PRATIQUES DE NON-INTERVENTION

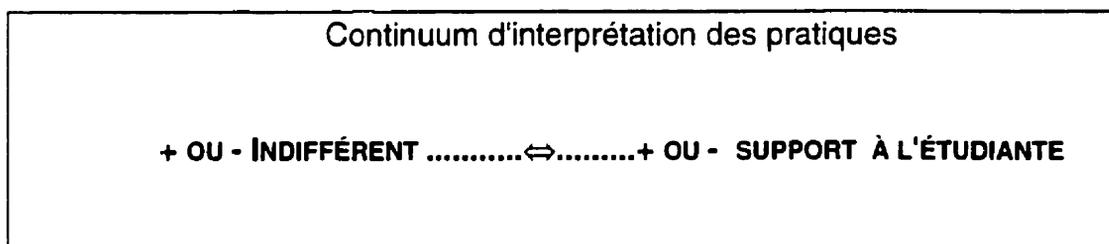


Tableau 4

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

interprètent comme infantilisantes.

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

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

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

Trop peu d'étudiantes ont participé aux entrevues pour que nous puissions identifier la présence ou non de différences liées au genre dans les réactions et les attitudes des enseignants s'ils sont de sexe masculin ou féminin vis-à-vis des étudiants adultes de sexe masculin ou féminin. Cependant l'extrait qui précède nous permet de soulever la question.

Cependant, dans le cadre d'une logique naturelle, les enseignantes ne vont pas vraiment initier d'interventions à ce chapitre. Elles réaliseront, par exemple, des encadrements individuels, ponctuels. Même lorsqu'elles sont disponibles et attentives, elles attendent que les étudiantes leur manifeste un besoin pour réagir. Lorsque tel est le cas, elles peuvent se montrer très ouvertes et supportantes envers les étudiantes adultes. Elles les écoutent, les valorisent et explorent avec elles de nouveaux moyens afin qu'elles puissent trouver un certain confort dans cette nouvelle

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

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

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

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

La *modération stratégique* illustre bien le type de stratégie qui peut s'élaborer lorsqu'une enseignante est préoccupée du bien-être de ses étudiantes même si elle n'intervient pas ouvertement en classe. Cette stratégie consiste à proposer à une étudiante adulte qui craint de trop prendre de place et d'être jugée par les jeunes de freiner volontairement mais momentanément sa participation en groupe-cours. Elle permet à l'étudiante adulte d'apprendre à considérer la diversité des cheminements et des expériences chez ses collègues, tout en respectant son besoin de participation. Elle évite aussi les situations de groupe qui prêtent flanc à l'impatience et l'intolérance dans le groupe. Cependant ce type de stratégie illustre bien qu'il semble plus naturel à une enseignante de traiter la question de manière individuelle avec chacune des étudiantes concernées que d'aborder la question de l'impatience et de l'intolérance

ressentie avec l'ensemble du groupe. Chaque situation est traitée comme un cas unique et à aucun moment la question n'est ramenée en groupe. Il y a donc ici présence de pratiques d'intervention individualisées visant l'adaptation des adultes dans un groupe mixte.

En résumé, ce qui distingue pratiques d'intervention individualisées et privées des pratiques d'indifférence, c'est principalement le degré de préoccupation de l'enseignante et de l'institution pour l'étudiante adulte qui cherche à s'adapter. Dans ces deux cas, les enseignants conçoivent que ce sont les adultes qui doivent fournir des efforts pour s'ajuster. Ils sont perçus responsables de leur situation, ayant choisi l'enseignement régulier ils devaient s'attendre à ce que tout soit conçu pour les jeunes. Ils doivent donc assumer les conséquences de leur choix. Cependant, comme nous le verrons, la présence des étudiantes adultes entraîne des changements dans la dynamique du groupe: les enseignantes sont particulièrement confrontées au niveau relationnel et les étudiantes provenant du secondaire, sont elles aussi déstabilisées.

## **2.2 Dans la perspective des étudiantes jeunes et adultes**

Dès la première rencontre en groupe les étudiantes s'observent et perçoivent des différences. Dans les groupes où l'enseignante n'intervient pas sur l'hétérogénéité, les étudiantes adultes cherchent souvent à se conformer rapidement aux règles dictées par le milieu. Ces règles, comme plusieurs normes culturelles, sont la plupart du temps, tacites. Les étudiantes adultes doivent donc les deviner, les interpréter et démontrer leur savoir-faire en matière d'ajustements au groupe "d'accueil". Comme on peut s'y attendre dans un tel contexte, il arrive qu'elles se méprennent sur ce qui est attendu d'elles à ce chapitre. Cette situation engendre des malaises avec lesquels elles savent difficilement composer, comme nous le verrons plus loin. Leur statut

«d'étudiantes» les a conduits à accepter tout naturellement la logique voulant qu'il soit du ressort de la minorité adulte de trouver les moyens de fonctionner avec le reste du groupe dans le système collégial. En l'absence de propositions ou d'invitations à aborder la question de leur présence en groupe, les adultes comprennent rapidement et ce malgré leurs attentes, qu'on les laissera seuls avec la tâche de s'adapter. Ils comprennent aussi qu'ils doivent y parvenir rapidement.

Les pratiques de non-intervention contribuent à créer une déstabilisation chez plusieurs étudiantes lors des premiers jours de classe. En effet, selon plusieurs jeunes et adultes, le premier contact avec dans un groupe hétérogène a été une situation déstabilisante. La présence d'individus d'un autre groupe d'âge semble provoquer une déstabilisation confrontante pour plusieurs: "l'autre" représentant en quelque sorte une menace potentielle en raison de sa différence, en raison de sa génération. Dans le cadre de leur formation et par la dynamique qui s'installe entre jeunes et adultes, les étudiantes sont souvent confrontées au plan de l'être: être avec soi et être avec les autres. Lorsque "les autres" rappellent les parents dont ils veulent se distancer et surtout se différencier, ou qu'ils leur rappellent leur fils qui vient de quitter la maison avec fracas, les rapports prennent une couleur particulière et une intensité, par moments très vives. L'intensité, la durée et les conséquences de cette déstabilisation varient en fonction de l'amplitude du choc. L'amplitude étant attribuable autant à des facteurs personnels tels les croyances, les attentes, les expériences antérieures, qu'à des facteurs externes tels que le type de jeunes dans le groupe, leurs attitudes ainsi que celle de l'enseignante. De plus, les règles, les exigences académiques et de manière significative, le nombre d'adultes dans le groupe d'appartenance jouent un rôle important face au type de choc qui sera ressenti. Plusieurs étudiantes ont eu du mal à composer avec cette situation à leur arrivée au collège.

*Moi avant de revenir au cégep, j'avais la crainte de retomber dans un*

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

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

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

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

*Moi ça n'a pas été de remettre en question mon orientation, mais de*

*savoir si je devais m'en aller de soir avec les adultes. Quand tu fais des choses de bonne femme tous les jours dans ton quartier et que tu ne côtoies que des adultes et des familles et que tu tombes ici, c'est un choc! (Josée)*

On remarque que le fait de ne pas avoir été informés, voire préparés à cette réalité, leur fait vivre un stress important avec lequel ils ont parfois du mal à composer. Il est important de rappeler que le retour aux études pour les adultes est très souvent le fruit d'une longue démarche les ayant, à ce qu'ils croyaient, préparés à faire face à ce changement de vie. On ne les avait cependant pas préparés aux exigences relationnelles d'un groupe composé majoritairement de jeunes.

*Quand je suis entré dans les premières classes, je me sentais vraiment à part, dans le sens que j'étais le deuxième gars et le seul dans la trentaine. Je n'étais pas vraiment préparé à ça... Ça m'a fait penser «est-ce que je suis vraiment à ma place?» ... à ce point là! Les premières journées, mêmes les premières semaines, ça m'a saisi. (Louis)*

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

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

Certaines jeunes, témoins de leurs difficultés et de leurs malaises, considèrent

que dans le contexte actuel, le statut des adultes est loin d'être enviable, ce qu'elles n'avaient jamais partagé entre elles auparavant.

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

Leur position de minorité est interprétée comme des plus inconfortables d'autant plus que les malaises ne s'expriment pas. D'ailleurs, dans le cadre de ces pratiques les difficultés et les inconforts sont tus. Même si cette réaction de l'administration du collège et des enseignantes est grandement déplorée par l'ensemble des étudiantes interviewées, il n'en demeure pas moins qu'aucune étudiante, pas plus les adultes que les jeunes n'osent aborder la situation en groupe-cours ou même demander à leur enseignante qu'elle soit abordée. Les tensions qui se manifestent sont perçues comme étant taboues. Dans ce contexte, plusieurs étudiantes conservent un sentiment d'impuissance face aux malaises ressentis et se persuadent assez rapidement, que trop de différences existent entre jeunes et adultes pour pouvoir avoir des interactions fructueuses et travailler ensemble. Comme on peut le constater, dans l'ombre de ces pratiques on remarque que les jeunes sont eux aussi déstabilisés. Ils se disent bousculés par la présence des adultes même lorsqu'ils demeurent largement majoritaires dans les groupes. Du seul fait de leur présence, les adultes modifient la dynamique et les rapports auxquels les jeunes provenant du secondaire sont habitués. La déstabilisation des jeunes est, elle aussi, influencée par le nombre d'adultes dans le groupe. Il semble exister un genre de seuil psychologique en deçà duquel la majorité se sent peu menacée et au-delà duquel la déstabilisation est manifeste. Dans cette situation les jeunes adoptent différents comportements qui ont cependant pour dénominateur commun, la recherche d'un nouvel équilibre. Il ne faut pas oublier que les jeunes issus du secondaire, doivent eux-aussi s'adapter au fonctionnement, aux

règles implicites du collégial.

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

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

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

Ces deux types de comportements extrêmes mettent en évidence la présence d'une déstabilisation importante chez plusieurs jeunes. La cohabitation confronte effectivement les étudiantes aux plans social et affectif. Cette dimension de leur vie d'étudiant monopolise beaucoup de temps et d'énergie en discussions, échanges et négociations en classe et à l'extérieur au cours de la première année et principalement lors de la première session. Cette réaction étonne peu sachant que la dimension relationnelle est centrale chez bon nombre d'étudiantes de techniques humaines et de techniques de soins infirmiers. Elles vont chercher des moyens pour être confortables

dans leur groupe et pour établir des relations entre elles. Plusieurs de leurs tentatives vont toutefois échouer, ravivant les préjugés qu'on croyait disparus.

### **Continuum de réactions chez les jeunes déstabilisés par la présence des adultes**

<b>AGRESSANTS .... ↔ ... DÉSIREUX DE CONNAÎTRE ... ↔ .... PARALYSÉS</b>
---

Tableau 5

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

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

Les jeunes manifestent souvent leur déception face à la non-participation des

adultes aux activités parascolaires du département. En proposant des activités aux adultes et en s'efforçant qu'elles tiennent compte de leurs particularités, les jeunes ont l'impression de démontrer clairement leur ouverture à adopter des attitudes positives face aux adultes. Dans cette perspective, la faible participation des adultes est interprétée par les jeunes comme un refus des adultes de s'ouvrir et de s'intéresser à ce qu'ils font et ce qu'ils sont. Le fait de ne pas comprendre pourquoi les adultes ne participent pas à leurs activités aussi souvent qu'ils le souhaiteraient alimente leurs préjugés ainsi que leur perception d'une division dans le groupe.

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

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

*Je n'aurais peut-être pas voulu qu'on dise «un tel, une telle, ce sont des clientèles adultes» pour qu'on nous étiquette. Je n'aurais probablement pas voulu ça, mais on n'a pas conscientiser personne, pas plus nous que les gens, qu'il y aurait une partie d'adultes à*

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

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

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

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

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

plus jeunes et ayant moins d'expérience de la vie. Comme le relate une enseignante,

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

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

### 2.3 Objectif non-avoué : L'assimilation

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

Dans le contexte de l'insertion des adultes et dépendamment de la position des acteurs, l'assimilation peut avoir des racines fort différentes. Premièrement, il peut s'agir d'enseignantes ayant comme croyance que les étudiantes sont semblables entre elles, quel que soit leur âge. En mettant le focus sur le statut d'étudiant dénué de particularités et de caractéristiques, certaines ont l'impression que c'est la meilleure méthode d'être juste et sans passe-droit. Cette croyance les légitime effectivement

d'agir de façon standardisée avec toutes les étudiantes. L'assimilation devient, dans cette croyance, une façon de gérer l'hétérogénéité par le nivellement des différences et des pratiques pédagogiques. Deuxièmement, certaines enseignantes peuvent avoir la volonté de ne tenir aucunement compte des différences entre les adultes et les jeunes. Dans cette conception de la pédagogie, l'enseignante est légitimée de maintenir ses exigences au rythme habituel. Considérant qu'il revient aux étudiantes de s'ajuster, et encore plus à la minorité, il n'est aucunement question pour elles de modifier leurs pratiques. Ici, il s'agit davantage d'un phénomène de résistance au changement et d'utilisation des rapports de pouvoir face aux étudiantes adultes.

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

Ces différentes visions du concept d'assimilation permettent d'entrevoir la complexité d'un tel phénomène. Des enseignantes n'interviennent pas car elles croient que les adultes vont finir par s'assimiler tout simplement. Elles croient aussi que ces dernières sont les seules à être déstabilisé et confronté à de nouvelles réalités, à des valeurs différentes des leurs. À ce chapitre, chacune des enseignantes réagit comme bon lui semble. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'orientations départementales ou institutionnelles concernant les pratiques à adopter dans les groupes hétérogènes. L'assimilation est donc imposée aux étudiantes; imposée dans le sens de non négociée, ni bien sûr, annoncée. Une condition qui ne relève pas d'un

choix éclairé, ni d'un consentement préalable de la part des étudiantes.

À ce stade, les enseignantes vont adopter des attitudes et des comportements qui indiquent aux étudiantes adultes qu'elles seront traitées comme les autres, sans passe-droit et qu'il leur revient de fournir tous les efforts encore requis pour s'adapter complètement. Cependant, ces messages ne sont pas souvent explicites. D'ailleurs, les messages de nature relationnelle le seront rarement. Les étudiantes adultes se sentent alors complètement ignorées dans leurs particularités.

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

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

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

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

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

*[...] il fallait que j'aille à ma case pour chercher des médicaments pour mon mal de tête, je demande si je peux sortir une minute et il me*

*répond «non, tu restes ici». À 24 ans se faire dire ça, je l'ai pris dur, je l'ai pris raide. Je suis restée dans le cours mais là je ne suis plus habituée à dealer avec ça. Je me suis sentie infantilisée. (Caroline)*

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

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

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

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

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

L'insertion des adultes vient, en quelque sorte, mettre en évidence la problématique des différences de rythme entre les étudiantes, quel que soit leur âge. En plus du rythme peu adapté, plusieurs adultes déplorent l'attitude de certaines enseignantes qui font fi de leurs expériences de vie et de travail. Plusieurs adultes, mais aussi certains jeunes ont des acquis non scolaires directement en lien avec les activités pédagogiques proposées. Lorsque les objectifs de certaines activités pédagogiques sont déjà atteints par ces personnes, elles se sentent de nouveau infantilisées.

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

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

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

Les étudiantes sont bien conscientes des écarts importants de compétences et d'habilités qui existent entre eux. Elles savent aussi qu'il est plus difficile de considérer leurs acquis préalables dans le cadre des cours que dans le cadre des stages. Cependant, elles perçoivent que certaines enseignantes ont développé des habilités à identifier ce type de différences entre les étudiantes et savent en tenir compte alors que d'autres agissent comme si tout le monde avait un niveau d'autonomie et de conscience de ses forces et limites comparables.

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

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

#### **2.4 Contrecoups des pratiques de non-intervention**

Alors que les enseignantes s'attendent à ce que l'insertion des adultes ne change en rien la dynamique habituelle de leur groupe ou dans la nature des

interactions avec les étudiantes, elles sont parfois confrontées à ce qu'on pourrait appeler un véritable contrecoup de leur pratique. Malgré leurs tentatives d'assimilation, de nouveaux phénomènes se manifestent à leur insu et parfois à leur grand étonnement. Des phénomènes dont elles sont les principales actrices comme l'idéalisation de l'enseignement aux étudiantes adultes, et d'autres où ces dernières sont à leur tour au premier plan ; comme l'autocensure entre générations ainsi qu'une polarisation des différences entre les étudiantes. Nous aborderons chacun de ses trois principaux contrecoups dans les pages suivantes.

#### 2.4.1 *L'idéalisation de l'enseignement aux adultes*

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

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

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

étudiantes adultes, majoritairement de sexe féminin en techniques de la santé et techniques humaines.

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

Ces conditions semblables font référence aux statuts de mère, d'épouse et de femme et parfois même, d'étudiante. À ce chapitre, enseignantes et étudiantes adultes partagent des référents communs qui contribuent à l'émergence d'un sentiment de compréhension entre adultes. Les étudiantes adultes établissent rapidement un contact avec leur enseignante. Elles vont souvent la consulter. Elles s'expriment régulièrement en classe et se montrent impatientes lorsque la discipline est plus relâchée. Dans ce type de situations, des enseignantes apprécient le support que leur fournissent les adultes en les légitimant d'exercer leur autorité auprès des qui la réprouvent et parfois la ridiculisent.

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

Les jeunes ne sont pas sans ressentir cette connivence ou à tout le moins cette entente entre leurs collègues adultes et l'enseignante. Cette "compréhension entre adultes" est visible et se manifeste ouvertement par des interventions ou des

remarques, plus particulièrement lorsque l'enseignante favorise l'interaction.

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

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

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

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

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

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

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

Lorsqu'ils ont l'impression que leur rythme et leurs besoins ne sont pas respectés les jeunes, eux-aussi, se sentent mis à l'écart et démotivés. Il s'agit d'un effet pervers. Plusieurs enseignantes d'ailleurs, ne seront pas conscientes que leur façon d'enseigner ou leur approche pédagogique puissent avoir un tel impact. Cette situation viendra alimenter leurs croyances à l'endroit des jeunes à l'effet qu'ils

manquent de sérieux, de motivation, de maturité etc. D'autres, réalisant la situation paradoxale dans laquelle elles se trouvent, vont chercher une issue pour éviter d'être en situation de dissonance cognitive. Au même titre que les étudiantes, les enseignantes se retrouvent pris dans une dynamique de polarisation des différences. Une dynamique, qui comme nous le verrons, peut-être qualifiée de "discriminogène" c'est-à-dire qui engendre des attitudes où les étudiantes ne sont pas traités, souvent bien inconsciemment, de façon égalitaire entre elles.

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

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

À l'image de ce qui se passe dans les familles, le seul fait de ne pas intervenir

est une intervention qui produit un effet et modifie la dynamique initiale. Comme il est impossible de ne pas communiquer lorsque nous sommes en relation, il faut comprendre qu'une enseignante qui n'intervienne pas, envoie tout de même un message aux étudiantes. Un message qui, dans ce contexte, a de bonnes chances d'être interprété différemment selon chaque étudiante.

#### *2.4.2 Autocensure entre générations*

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

Même si les jeunes se censurent autant que les adultes, ils le font pour des raisons différentes. Leurs motivations justifiant un tel comportement sont souvent d'un autre ordre. Les jeunes qui se censurent sont, paradoxalement, souvent désireux

d'établir un contact, une relation avec un collègue adulte. Plusieurs jeunes souhaitent établir davantage de rapports informels et informels avec les adultes, cependant ces derniers semblent investis d'une autorité avec laquelle ils savent difficilement composer. Leurs propos mettent en évidence leur difficulté d'être avec des adultes. Les jeunes éprouvent une grande difficulté à exprimer leurs opinions, leurs besoins, leurs limites à leurs collègues adultes. Cette démarche devient dans certains cas un exercice très laborieux et trop souvent frustrant. De leur point de vue, leurs tentatives sont souvent infructueuses et décevantes. Les jeunes ne savent pas comment être avec les adultes dans leurs groupes. Ils craignent leur jugement qui semble avoir beaucoup plus de valeur que celui d'un étudiant du même âge.

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

En fait, plusieurs étudiants et les étudiantes craignent d'établir une relation avec un autre étudiant adulte. Pour faire face à cette source de stress et de tension, ils échafaudent alors de véritables scénarios relationnels dans lesquels, réactions et réponses sont prévues. Ils cherchent parfois à se convaincre qu'il faut tenter quelque chose, oser établir le contact, se disant qu'après tout «*Dans le fond on est tous des êtres humains!*». Cette remarque exprime bien le besoin qu'ont certains des jeunes de se rassurer. Cet extrait met aussi en évidence l'ampleur de la crainte à initier un contact avec un adulte. Lorsque la peur domine, ils refusent de risquer un contact, ils choisissent de se taire, étant convaincus de la fiabilité de leur scénario relationnel. Pour certains jeunes, cette crainte du jugement d'un étudiant adulte est telle qu'ils ont préféré rester dans l'ombre durant toute leur première année de collégial. Ils sont restés dans l'ombre ne sachant trop comment composer avec la situation, une

situation à laquelle ils n'avaient jamais été confrontés et face à laquelle ils se sentent démunis.

*Toute l'année je ne disais pas un mot, j'ai eu de la difficulté avec certaines personnes[...] Les adultes ont vécu des expériences de vie et ils n'aiment pas en faire partager les autres. Quand tu arrives et que t'es plus jeune tu te sens moins estimée, t'as de la misère à prendre ta place parce que t'as peur de comment les adultes vont te percevoir. Ça été plus difficile pour moi à cause que c'étaient des adultes qui étaient là et de prendre ma place dans les cours aux premiers contacts! Après j'ai vu que dans le fond je pouvais apprendre de cela et que justement leurs expériences allaient m'aider... pour cette année, par ce que l'an passé, oublie ça(je n'avais pas cette attitude là)! (Sophie)*

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

Le phénomène de la censure chez les jeunes se manifeste avec une intensité variable en fonction des individus et des circonstances. Cependant, s'il se manifeste aussi souvent, c'est que pour plusieurs jeunes, l'adulte représente une autorité qui exerce un pouvoir potentiellement menaçant pour leur évolution. Ils préfèrent donc trouver une stratégie qui leur permette de «sur-vivre». En vivant au-dessus de la mêlée, en ne s'exposant pas aux critiques des adultes, les jeunes ont ainsi l'impression de protéger leur différence et leur individualité. La crainte d'être assimilée au monde des adultes semble très forte. On peut donc facilement

comprendre qu'ils réagissent vivement lorsqu'ils se retrouvent dans la situation où on leur fait comprendre qu'ils doivent agir comme leurs collègues adultes. Que les jeunes veulent se différencier des adultes est une réalité bien connue, voire habituelle au niveau collégial. Cependant le fait qu'ils craignent d'être, en quelque sorte assimilés, soulève plusieurs questions. Alors que les pratiques de non-intervention donnaient l'impression de favoriser les jeunes au détriment des adultes, on remarque que dans certains cas il n'en est rien.

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

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

Parler à un adulte devient une «expérience» risquée pour un jeune mais, il faut bien l'admettre, il est de même pour certains adultes face aux jeunes.

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

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

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

Cette situation fait vivre beaucoup d'inconforts à plusieurs étudiants et les étudiantes. Jeunes et adultes tenteront alors d'explorer diverses avenues pour ne pas en rester là. Le phénomène de la censure suscite de nombreuses interrogations. On peut se demander entre autres si ce phénomène est propre aux groupes à mixité d'âge ou bien s'il est perceptible dans les groupes traditionnels. Quels sont les indices qui nous permettent de détecter ce phénomène dans les groupes? Est-il le reflet d'un phénomène beaucoup plus vaste de difficultés à communiquer entre les générations?

#### 2.4.3 *La polarisation des différences*

Troisièmement, lorsque les différences qui avaient été remarquées au début de la session se transforment en irritants pour certains et en frustrations importantes pour

d'autres, lorsque la moindre interaction peut servir de prétexte pour confirmer à quel point l'autre est différent et que par conséquent il devient impossible de se rejoindre, on assiste à un phénomène de polarisation des différences.

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

Les travaux en équipe semblent constituer le contexte où la polarisation des différences se manifeste avec le plus de régularité et d'acuité aux dires mêmes des étudiantes et des enseignantes. Se «dé-c-ouvrir» en équipe dans un groupe hétérogène ne va pas de soi pour les jeunes comme pour les adultes. En équipe, la proximité des contacts modifie la nature des relations qui s'établissent entre les étudiantes; elle les invite à se «dé-c-ouvrir». Il n'est pas étonnant que ce contexte d'apprentissage soit celui qui semble créer le plus de tensions dans un groupe hétérogène car c'est la situation où les étudiantes sont le plus confrontés à être ce qu'ils sont, à exprimer ce qu'ils croient, et à agir spontanément. Alors qu'en classe plusieurs étudiants et les étudiantes se sont censurés et ont refoulé leur impatience, en équipe, surtout dans un travail de longue haleine, il devient difficile de ne pas réagir avec ce qu'ils sont. Ils doivent composer avec leurs différences d'objectifs, de rythme, d'intérêt, de fonctionnement ce qui les place souvent en situation de confrontation avec des

membres de l'équipe.

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

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

par les adultes sont invoquées pour justifier les conflits qui surviennent entre eux. Il n'y a pas que la nature des objectifs qui soit différente mais aussi les différents types de pression qu'ils subissent.

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

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

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

Les étudiantes adultes se montrent aussi impatientes d'aller travailler. Dans certains cas cette impatience est attribuée à une certaine urgence d'obtenir un revenu décent pour sa famille, et quitter, un tant soit peu la pauvreté. Plusieurs adultes ressentent effectivement une pression financière importante, particulièrement ceux inscrits à des programmes de l'aide sociale et ceux ayant dû s'inscrire au programme des prêts et bourses pour pouvoir poursuivre leurs études.

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

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

*C'est dans le travail d'équipe que j'ai connu des personnes que je ne connaissais pas du tout, c'est intéressant de voir une autre façon de travailler, comme les adultes ils ont une différence de motivation, différentes attentes et ils travaillent! C'est sûr que ça été un peu difficile parce que nous les jeunes on arrive du secondaire et on ne sait*

*pas vraiment où s'enligner. Je me dis que lorsque t'as 30-40 ans ou même dans la vingtaine, tu peux avoir fait un cheminement et être vraiment décidé de ce que tu veux. Mais nous, on est jeune, on ne sait pas à quoi s'attendre et on ne sait pas ce qu'on veut vraiment. (Sophie)*

Effectivement la «réussite» a souvent une connotation différente pour les adultes et pour les jeunes, entre autres parce que leur contexte est différent. Les adultes se mobilisent pour réussir. C'est souvent une motivation clairement reconnue et identifiée chez eux. Ils ont une conception bien arrêtée de la réussite comme en témoigne l'extrait qui suit. Elle nous permet d'entrevoir la face cachée de leur impatience vis-à-vis des jeunes.

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

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

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

Pour les adultes cette façon de faire comporte des aspects démotivants et décevants.

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

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

Faut-il s'en étonner? Les jeunes se sont moins exprimés sur cet aspect de leur

dynamique. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation. En partant, les jeunes eux-mêmes reconnaissent avoir souvent des motivations moins solidement ancrées que celles des adultes. Dans le contexte social actuel, l'identification à une profession est une tâche de plus en plus difficile pour bon nombre de jeunes comme le fait remarquer une enseignante.

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

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

Certaines enseignantes ne sont pas sans remarquer que le travail en équipe est une situation d'apprentissage où les adultes sont particulièrement irrités. Ce qui les irrite le plus concerne le laisser-faire, le manque d'engagement face à la production à réaliser aussi bien que face à leurs coéquipiers.

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

Lorsqu'un travail est demandé, les adultes vont souvent, dès le départ, se fixer un objectif de note à atteindre. La note constitue un symbole important pour les adultes et ils la souhaitent habituellement élevée.

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

Face à cette situation, les étudiantes sont à la recherche de stratégies personnelles pour parvenir à composer avec la situation sans trop y perdre de plumes.

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

Le plus souvent ils semblent devoir se résigner à accepter une note plus basse que celle qu'ils auraient souhaité obtenir pour leur performance.

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

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

*Dans les travaux d'équipe et dans la nature des conflits. Des fois j'ai fait des travaux d'équipe qui ont été super bien mais d'autres fois moins bien. Faut pas généraliser et dire les jeunes sont tous comme ça*

*mais quand il y a eu des conflits c'était tellement bébé! Je n'étais pas capable de savoir pourquoi ça ne marchait plus. C'est pas comme les gens de mon âge, il va arriver un conflit et on va être capable de mettre le doigt dessus et d'en parler. Là, c'est comme ma collègue disait, je me rendais compte qu'il y avait une grosse différence entre les deux groupes d'âges. (Caroline)*

Lorsque des tensions et des conflits se manifestent, il n'est pas rare que des étudiantes adultes éprouvent une certaine confusion face aux rôles qu'elles doivent adopter dans l'équipe dans ces circonstances. Elles questionnent, en outre, la responsabilité qui leur incombe, justement à cause de leur âge. L'absence de guides, de balises et d'interventions des enseignantes à ce niveau contribuent à maintenir un sentiment d'inconfort et d'isolement chez les adultes et à leur laisser croire qu'il ne peut en être autrement.

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

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

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

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

Comme on peut le constater, les travaux en équipe constituent pour les adultes, un contexte d'apprentissage potentiellement chargé émotionnellement même si la dimension relationnelle a peu à voir avec le sujet du travail comme tel. Des sentiments d'injustice, d'impuissance, d'incompréhension et de frustration ponctuent souvent leurs échanges. Les différences prennent une place considérable dans la réalisation et la gestion du travail en équipe. Elles prennent aussi beaucoup d'énergie et de place dans les échanges informels. Une telle dynamique contribue à enliser jeunes et adultes dans une position qui se polarise de plus en plus à chaque occasion de contact. Cette position ne fait pas qu'engendrer de la tension chez certains étudiants et les étudiantes. Elle influence leurs motivations et en bout de ligne la quantité et la qualité de leurs apprentissages. Cette polarisation des différences est d'une certaine façon, subie par les jeunes et les adultes qui ne savent comment franchir cette impasse.

Il ne faudrait pas croire que les relations interpersonnelles entre générations sont constamment l'occasion de tensions et de frustrations. Comme dans tous les groupes, des affinités entre les individus se dessinent et des dyades ou des sous-groupes se forment. Des amitiés se créent parfois entre jeune et adulte et la plupart du temps un *modus vivendi*, plus ou moins satisfaisant selon le cas, s'installe dans le groupe. D'autre part, certaines difficultés s'estompent au fil des trois ans d'études. En effet, vers la fin de leur formation la majorité des étudiantes se retrouvent plongés,

eux-aussi, dans le monde des adultes. Il n'y a pas seulement l'âge chronologique qui soit en cause mais aussi leurs nouvelles responsabilités sociales: plusieurs se sont mariés, ont un enfant, doivent travailler en plus d'étudier.

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

### 3. LES PRATIQUES D'INTÉGRATION: DES CAS NÉGATIFS

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

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

manifeste sur un continuum allant de «l'accommodement raisonnable» d'un côté, à un enthousiasme créatif de l'autre.

Continuum de la logique de responsabilisation	
<b>ACCOMMODEMENT RAISONNABLE ....</b>	↔ <b>...ENTHOUSIASME CRÉATIF</b>
<b>DU PLUS RATIONNEL ....</b>	↔ <b>....AU PLUS RELATIONNEL</b>

Tableau 6

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

À l'autre pôle, on retrouve une interprétation de la logique de responsabilisation qui caractérisée par un enthousiasme créatif. En d'autres termes, on pourrait dire qu'il s'agit d'une réaction qui vient principalement du coeur et du domaine affectif. Cette façon d'envisager les responsabilités confère aux personnes qui partagent cette logique, un caractère stimulant qui mobilise les ressources créatrices

de la personne. Dans cette perspective, les particularités des groupes composés de jeunes et d'adultes deviennent des opportunités pour apprendre et développer de nouvelles habiletés, de nouvelles pratiques pédagogiques.

La façon d'appréhender la logique de responsabilisation ; une vision allant du plus rationnel au plus relationnel, influence la manière dont ces pratiques vont se matérialiser, que l'enseignante en soit consciente ou non. Comment vont-elles se manifester et en quoi se démarquent-elles des pratiques de non-intervention dans un contexte de mixité d'âge? Voilà ce à quoi nous tenterons de répondre dans les pages qui suivent tout précisant les impacts identifiés de même que les exigences reliées à de telles pratiques.

### **3.1 Les pratiques d'intégration**

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

À l'intérieur de cette logique, il va de soi que l'enseignante tienne compte de la dynamique qui s'installe dans le groupe ainsi que de l'impact de cette dynamique sur les apprentissages. Elle se préoccupe des adultes tant dans leur intérêt, que dans celui des jeunes et même du sien propre, comme enseignante. Elle reconnaît que l'arrivée

des adultes modifie la dynamique qui s'installe habituellement dans un groupe homogène en terme d'âge et que par conséquent, il devient la responsabilité de tous les membres du groupe de procéder, au besoin, à des ajustements. Les enseignantes interviennent de manière à susciter des prises de conscience sur les façons de se comporter en groupe dans le respect des autres et de l'ouverture aux différences. Tous les membres du groupe, incluant l'enseignante, doivent accepter de revoir certaines attitudes, certains comportements ou certaines exigences.

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

Différentes stratégies et activités pédagogiques permettent aux enseignantes de tenir compte de la présence des adultes dans leur groupe. Pour se faire, les enseignantes interviennent sur la dynamique du groupe et auprès des étudiantes dans la perspective de pouvoir acquérir des habilités à cohabiter. Le groupe-classe est présenté comme un microcosme reflétant ce qui se vit dans la société. Ce qui se vit

dans la classe devient donc une occasion "à chaud" de développer des habilités professionnelles d'ordre socio-affectif indispensables dans des formations de techniques humaines et en techniques de soins infirmiers, notamment le respect, l'écoute, l'empathie, la confrontation, etc. En tenant compte ouvertement des caractéristiques particulières d'un groupe hétérogène, rapidement en début de session, l'enseignante affiche son intention et sa volonté de contribuer à l'intégration des adultes et de favoriser des interactions entre les jeunes et les adultes.

*C'est évident que les jeunes trouvent que les adultes sont «têteux» parce qu'ils posent beaucoup de questions et que les adultes trouvent que les jeunes sont moins sérieux dans leurs études et ont besoin de plus de discipline. Encore une fois, je trouve qu'il est important de nommer ces malaises pour qu'ils apprennent à vivre avec les différences et à les respecter. (Claire\*)*

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

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

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

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

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

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

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

*[...] On revient toujours à la même chose, c'est l'étude de la clientèle*

*que tu reçois pour choisir tes stratégies d'apprentissage. Je ne démords pas de ça. Oui, l'âge mais d'où ils viennent et où ils s'en vont. (Colette\*)*

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

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

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

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

La différenciation des activités de stage permet aux étudiantes de relever des défis à leur mesure et donc d'avoir plus de chance de maintenir leur motivation. Elle implique que l'enseignante cible les procédures sous-jacentes aux différentes activités. Il est ainsi possible que les étudiantes développent des habilités et des compétences comparables même si la nature et le contexte des activités de stage sont, en apparence, fort différents. Dans cette situation, l'enseignante développe une stratégie d'arrimage, comme l'illustre l'extrait qui suit.

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

L'arrimage est, comme l'a illustré l'extrait précédent, une démarche consciente et délibérée, complexe, exigeant du temps et de la préparation, cependant sa flexibilité contribue à favoriser la résonance des apprentissages chez l'ensemble des étudiantes qu'ils soient jeunes ou adultes.

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

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

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

différence entre les étudiantes peu importe leur âge. Leur démarche témoigne d'une sensibilité à la dynamique du groupe et à ses fluctuations.

### **3.2 Impact : Interactions fructueuses**

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

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

*[...] Il n'y a personne qui a ri des autres. S'il y avait des personnes qui avaient vécu des choses difficiles ou qui pleuraient[...] personne n'a ri des autres. Tout le monde a passé à tour de rôle et après ça, ça a vraiment créé un climat d'appartenance et d'intimité entre les gens. Là tu pouvais comprendre. Il y en a que tu te disais, « il me semble que je ne lui aime pas la face»[...] mais quand tu as compris ce qu'il y avait en arrière, tu changeais ton fusil d'épaule[...]. Mais s'il avait fallu que les plus jeunes rient des plus vieux qui avaient parlé en premier, cela aurait mis le froid et ça aurait été final. On aurait pas voulu s'ouvrir à eux autres, mais ils nous ont acceptés et ça été la même chose pour nous autres et après c'est vrai que ça a créé un très beau climat! (Diane, une adulte)*

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

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

### 3.3 Exigences des pratiques d'intégration

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

#### 3.3.1 Exigences pédagogiques

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

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

Les efforts supplémentaires concernent tout ce qu'une enseignante doit initier

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

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

Consacrer du temps et de l'énergie à cette tâche est possible surtout lorsque le contenu du cours à pourvoir est maîtrisé. Au plan pédagogique, la charge de travail est accrue car les modifications et les ajustements requis nécessitent une appropriation du programme de formation et des objectifs terminaux. Dans la mesure où une enseignante veut proposer des activités différentes à des étudiantes ayant des compétences différentes en vue de l'atteinte d'un même objectif, elle met en branle une analyse mentale fort complexe impliquant la comparaison et l'évaluation de plusieurs paramètres du programme. Par exemple, elle doit être en mesure de reconnaître que telle étudiante a développé une compétence au seuil minimal, alors que l'autre pas du tout et qu'un dernier, la maîtrise même s'ils ont été exposés à des activités d'apprentissage fort différentes.

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

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

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

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

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

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

Le nombre d'étudiantes dans les groupes semble un facteur encore plus déterminant en l'absence de programme départemental d'encadrement comportant un volet spécifique pour les adultes. Lorsqu'un tel programme existe, il centralise certaines activités d'information et de sensibilisation qui peuvent dégager chacun des enseignantes d'une partie de la surcharge attribuée à l'investissement que les enseignantes doivent fournir. Il ne saurait cependant s'y substituer. La présence d'un tel programme contribue à la reconnaissance officielle de la réalité de la mixité d'âge ainsi que les échanges et le partage d'information et d'expériences entre enseignantes.

Toutefois, la réalisation et la coordination d'un programme d'encadrement à l'échelle d'un département demandent des ressources (dégagement d'une portion de tâche d'enseignement) qui sont de plus en plus rares dans les collèges. Comme on le constate, les administrations des collèges, par leur silence sur la question, semblent favoriser davantage des pratiques de non-intervention face à la mixité d'âge.

### 3.3.2 Exigences relationnelles

À un autre niveau, les pratiques d'intégration exigent aussi des enseignantes qu'elles possèdent des habilités relationnelles significatives, de manière à ce qu'elles puissent les utiliser régulièrement dans diverses circonstances, aussi bien pour susciter la participation des adultes que pour intervenir lorsqu'il y a une charge émotive importante dans le groupe. Les étudiantes sont sensibles à la relation que l'enseignante va établir avec le groupe et les individus, comme en témoigne l'extrait suivant d'un étudiant ayant déjà fréquenté un collège où les adultes composaient près de la moitié du groupe.

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

Établir une relation avec un groupe d'étudiantes provenant du secondaire, leur enseigner exigent d'autres habilités que celles requises dans un groupe homogène

d'adultes. Lorsque les deux groupes d'âge cohabitent, les propos des étudiantes nous laissent croire que plusieurs enseignantes évitent de s'exposer au plan relationnel même lorsque la situation ou même le contenu des cours l'exigeraient. Il est important ici de mettre en évidence le fait que ce sont des étudiantes adultes et des enseignantes qui ont fait ces observations. Par conséquent, il est possible que des enseignantes ne s'exposent pas plus au plan relationnel avec des étudiantes jeunes qu'avec des étudiantes adultes. Comme les jeunes ont encore moins de mots que les adultes pour décrire leurs réactions socio-affectives et celles des autres, il est probable qu'ils confrontent beaucoup moins l'enseignante à ce chapitre que peuvent le faire des étudiantes adultes. Ce qu'on peut retenir, c'est que la mixité d'âge dans un groupe modifie la dynamique relationnelle à laquelle certaines enseignantes étaient habituées et qu'il est difficile pour certaines de composer avec cette nouvelle situation.

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

Maintenant que nous pouvons distinguer au moins deux types de pratiques pédagogiques avec des groupes à mixité d'âge, il sera plus facile de préciser des objets de recherche plus spécifiques. Par exemple, il serait intéressant de documenter

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

Les particularités et les spécifications des pratiques d'intégration nous ont forcé à voir dans ce phénomène un cas négatif dans le cadre de cette recherche. Nous sommes actuellement en mesure d'affirmer, qu'il existe au moins deux grands types de pratiques pédagogiques face à ces groupes. En analysant les caractéristiques de chaque type de pratique on peut soulever de nouvelles questions ancrées dans cette nouvelle réalité.

#### 4. MIEUX CONNAÎTRE POUR MIEUX INTERVENIR : DISCUSSION DES RÉSULTATS

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

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

C'est à la lumière du point de vue des étudiantes que nous avons tenté d'identifier les pratiques pédagogiques les plus susceptibles de gérer l'hétérogénéité sans faire de laisser pour compte. C'est aussi en nous imprégnant du phénomène de non-intervention et de la présence, malgré tout, de pratiques d'intégration que nous avons pu préciser les aspects majeurs sur lesquels une approche pédagogique devrait se reposer. Il est ressorti de cette démarche cinq grandes difficultés: *une difficulté au niveau des attitudes entre les étudiantes, une difficulté exacerbée par le travail en équipe, des frustrations liées au fait que les enseignantes semblent ignorer la*

*présence des adultes dans certains cas, des malaises liés à des acquis antérieurs et des rythmes différents mais non considérés et finalement des difficultés de part et d'autres à accepter "l'autre" et ses différences.*

Ces cinq difficultés ont guidé notre recherche de pistes d'interventions appropriées, de manière à être ancrés dans la réalité des étudiantes et des enseignantes collaboratrices. De cette démarche nous avons retenu cinq grandes orientations ou approches pédagogiques susceptibles de guider la prise en compte de la dynamique des groupes hétérogènes:

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

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

#### **4.1 Intervenir au niveau du développement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif**

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

Chez les étudiantes rencontrées en entrevue, les jeunes aussi bien que les adultes, ont ressenti, plus ou moins fréquemment selon les cas, des malaises et de l'inconfort en classe et dans la réalisation de leurs travaux qui ont nuit aux apprentissages de type cognitifs. Cependant, il est troublant de constater à quel point les apprentissages du domaine affectif, pourtant prévus dans ces programmes terminaux, sont peu intégrés par les étudiantes. Le phénomène des pratiques de non-intervention est particulièrement questionnant à ce chapitre. Alors qu'on s'attend à ce que ces étudiants aient développé des habilités professionnelles, notamment au niveau de la communication, de la résolution de problèmes, du travail en équipe et de l'engagement, leurs propos illustrent, au contraire, des difficultés importantes à tous ces niveaux. Mais leur a-t-on enseigné comment développer ces habilités professionnelles, y a-t-il eu des évaluations formatives et sommatives à ce sujet, y avait-il concertation entre les enseignantes à ce propos? Le phénomène des pratiques de non-intervention nous indique qu'il n'y a pas eu, dans la plupart des cas, un enseignement explicite et cohérent à ce sujet.

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

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

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

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

Pour revenir au contenu de l'analyse, nous avons été interpellés par les

malaises exprimés tant par les jeunes que les adultes concernent le travail en équipe, ou leurs difficultés à composer avec les différences. Pour faire face à cette situation, il serait donc approprié d'ajouter dorénavant la dimension socioaffective à l'enseignement plus habituel, relevant du domaine cognitif.

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

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

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

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

Néanmoins, une des principales exigences de ce modèle consiste à ce que les enseignantes aient développé les compétences d'ordre socioaffectif attendues chez les étudiantes et même qu'il maîtrise ces contenus de la même manière qu'il maîtrise les contenus du domaine cognitif. Autrement dit, les personnes qui enseignent l'acquisition d'habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif devraient, ne serait-ce que par souci éthique, avoir une pratique professionnelle réflexive active. Pour reprendre une expression de van Mannen (1990, p.156) nous dirons qu'il est nécessaire que l'enseignante se soit engagée dans une démarche de «*pedagogical fitness*» ou de mise en forme pédagogique. On entend par là, que les enseignantes sont déjà engagées dans un processus ayant pour objet de faire en sorte que leurs théories professées (ce qu'elles disent, leur discours) et leurs théories pratiquées (ce qu'elles font) concordent le plus possible dans l'action (St-Arnaud, 1992). C'est

seulement si elle accepte d'être déstabilisée que l'enseignante peut s'inscrire dans une démarche réflexive en cours d'action et sur-l'action. Cette démarche implique le développement d'une conscience personnelle et professionnelle qui dépasse largement la seule gestion de l'hétérogénéité. Comme nous l'avons vu dans le cas négatif des pratiques d'intégration, les enseignantes cherchent par leurs interventions à stimuler chez leurs étudiantes la capacité d'être réflexif. D'ailleurs, «*Viser le développement des compétences du domaine affectif signifie donc de demander à l'élève, dans le cadre de son métier d'élève, de devenir un praticien réflexif* (Schön, 1991, in Grisé et Trottier, 1997a, p. 7)». Dans des formations professionnelles, où par surcroît la dimension relationnelle est centrale, il ne s'agit plus d'une demande mais bien d'une nécessité éthique. De toute façon on accepte de plus en plus l'idée que:

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

Devenir un enseignant réflexif (Altrichter, Posch, Somekh, 1993; Holborn, Wideen, Andrews, 1992; Schön, 1987, 1994) peut s'apprendre au même titre que tout autre compétence professionnelle d'ordre socioaffectif.

Bien qu'en apparence, la compétence "d'être réflexif" ne soit aucunement reliée à la capacité de gérer la différence ou l'hétérogénéité, elle apparaît néanmoins comme un facteur prépondérant au choix de l'approche pédagogique appropriée, notamment à l'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Nous pourrions développer beaucoup plus avant ce concept, toutefois considérant notre objectif, nous souhaitons sensibiliser les enseignantes nouvellement en contact avec

ces réalités. Il s'agit d'une sensibilisation aux nouvelles pistes d'intervention que peut offrir l'analyse de sa propre pratique professionnelle et de ses habiletés relationnelles comme enseignante et comme professionnelle, particulièrement dans les secteurs où ces mêmes habiletés sont exigées comme compétences chez les étudiantes.

#### **4.2 Intervenir par l'apprentissage coopératif**

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

Pour ces raisons, l'apprentissage coopératif se présente comme une avenue prometteuse pour gérer l'hétérogénéité. D'autant plus que cette approche considère même l'hétérogénéité comme une opportunité de réaliser des apprentissages significatifs. C'est pourquoi une des stratégies pédagogiques de base en apprentissage coopératif est le travail en équipe, composée délibérément d'élèves ayant des différences. Il s'agit d'un courant qui suscite d'ailleurs beaucoup d'intérêt en éducation depuis quelques années (Daniel, Schleifer, 1996; Abrami, 1996; Stevahn, Bennet, Rolheiser, 1995; Grisé et Trottier, 1997a, p. 105; Aylwin, 1996; FNEEQ., CSN 1996). Pour plusieurs, il s'agit d'une approche intéressante à utiliser dans des

groupes hétérogènes, pour préparer les étudiantes à leur futur contexte de travail, pour stimuler leur motivation ou encore leur apprendre à coopérer et s'entraider et y trouver des bénéfices. Cela dit, il importe d'identifier ce dont il est question lorsqu'on parle d'apprentissage coopératif. C'est, selon Conseil supérieur de l'éducation (1993),

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

Voici pour compléter, la définition de Howden et Martin (1997), des chercheurs et des enseignants,

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

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

publications foisonnent.

Pour revenir à notre propos, nous reprendrons l'affirmation de Slavin (1983, p. 52), concernant le travail en équipe à l'effet que: «*Demander simplement aux élèves de travailler ensemble ne suffit pas*». Les expériences de plusieurs étudiantes rencontrées en entrevues vont dans le même sens, et ce, malgré le fait que plusieurs aient suivi un cours de 45 heures portant sur l'animation de groupe et le travail en équipe. Dans l'apprentissage coopératif, on apprend aux élèves, même au niveau primaire, à tenir compte de la dimension relationnelle dans différentes situations, à gérer des conflits, à organiser le temps de travail et être efficace, à se fixer des objectifs de groupe, à s'auto-évaluer comme groupe et comme personne et à donner des rétroactions à ses pairs. Comme on le constate l'apprentissage coopératif se préoccupe d'outiller l'équipe et ses membres à faire face aux différentes étapes de la vie d'un groupe de manière à ce que les étudiants soient réellement en mesure d'être productif tout en étant respectueux des autres et en apprenant à gérer les différents types situations auxquelles une équipe est confrontée.

L'apprentissage coopératif présente donc un intérêt certain dans le contexte qui nous concerne. Il vient lui aussi, légitimer les malaises des étudiants en insistant sur l'importance de la dimension socioaffective dans l'apprentissage. En favorisant l'interdépendance positive des coéquipiers et en faisant appel à leur sens des responsabilités, l'apprentissage coopératif offre aux étudiants et aux enseignantes des façons d'éviter l'autocensure, la polarisation des différences ou les illusions de travail en équipe comme il a été soulevé dans les entrevues. En effet, selon la théorie de l'interdépendance sociale, si les étudiantes...

*[...] perçoivent une interdépendance positive au sein du groupe, les élèves s'en trouvent motivés à conjuguer leurs efforts pour atteindre les objectifs collectifs. [...] l'interdépendance positive (ou coopération)*

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

On assiste dans ces types d'équipes à une hausse des objectifs de rendement du groupe. L'interinfluence des membres de l'équipe semble favoriser une meilleure réussite académique (Slavin, 1990). Les pratiques de non-intervention nous présentent tout le contraire, c'est ce qu'Abrami (1996) appelle "l'interdépendance négative ou compétition". Dans ces dynamiques la productivité serait plus faible et on remarquerait moins d'équilibre psychologique. Les propos des étudiants et des enseignantes ont clairement illustré cette situation principalement dans le cadre du travail en équipe. De l'aveu même des étudiants, beaucoup de temps et d'énergie sont consacrés à réagir à ces situations sans pour autant parvenir à reconnaître et dépasser ces «noeuds relationnels». Ces quelques éléments de l'apprentissage coopératif nous indiquent qu'il favorise une démarche cohérente avec les curriculums de formation qui prétendent entre autres, habiliter les étudiantes à travailler en équipe.

L'apprentissage coopératif, tout comme l'enseignement des attitudes exige une démarche réflexive rigoureuse pour être crédible. L'enseignante doit être en mesure de partager les valeurs coopératives et démontrer au moins les mêmes habiletés sociales que celles qu'on veut développer chez les élèves. Alors qu'on pourrait croire qu'il suffit de partager ces valeurs pour les transmettre aux étudiants, force est de reconnaître qu'il en est tout autrement. L'enseignante est, entre autres, appelée à expliciter les habiletés de coopération attendues (Howden, Martin, 1996, p.10). Partager des valeurs, les mettre en pratique c'est une chose mais les expliciter exige

des habiletés métacognitives et réflexives importantes chez l'enseignante. Paquette (1991), par ses travaux sur les valeurs, nous aide à comprendre la complexité de la tension qui s'exerce sur la personne, en l'occurrence l'enseignante, qui doit distinguer ses valeurs de préférence de ses valeurs de référence en étant attentive à ce que les pratiques observées fassent échos aux pratiques annoncées. Nous savons que dans le monde de l'enseignement les valeurs démocratiques, participatives et non compétitives, valorisées en apprentissage coopératif, sont de bon ton. Elles font partie de ce qui a été identifié précédemment comme des valeurs de référence. Cependant pour que les pratiques pédagogiques observées soient cohérentes (Paquette, 1985) avec ces valeurs, une démarche réflexive s'impose. Encore une fois, l'appropriation d'une approche pédagogique confronte l'enseignante à se découvrir sous de nouveaux aspects personnels et professionnels.

#### **4.3 Intervenir avec la pédagogie différenciée**

Comme il a été mentionné au chapitre 1, la pédagogie différenciée est une orientation pédagogique utilisant des formules et des activités appropriées à la reconnaissance et la considération plusieurs types de différences chez les apprenants.

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

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

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

Dans cet extrait, précédemment cité, on remarque que cette enseignante est très familière et à l'aise avec le concept d'objectivation des savoirs préexistants. Pour Jonnaert (1988) qui a explicité ce concept, il est fondamental de se préoccuper des connaissances que l'apprenant possède concernant l'apprentissage à réaliser avant même d'amorcer la démarche, de manière à activer les connaissances reliées à l'objet d'étude pour pouvoir y ancrer les nouveaux savoirs. Sans cette étape, les nouveaux savoirs risquent de voguer à la dérive et de se perdre. Dans le cas présent, l'enseignante possède des connaissances à ce chapitre et a pu identifier le moment et le contexte le plus opportun pour réaliser une telle activité. Cette connaissance lui permet de varier plusieurs activités d'apprentissage, de respecter le rythme de chacun et varier, à l'intérieur de la supervision, les contenus qui seront abordés. Cependant, d'autres enseignantes peuvent ne jamais avoir entendu parler d'objectivation des savoirs pré-existants, ni savoir comment composer avec ces contenus dans une

relation professionnelle individuelle. Les écarts entre les pratiques différenciées des enseignantes peuvent être très importants.

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

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

pourraient favoriser les interactions fructueuses dans les groupes hétérogènes.

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

#### **4.4 Intervenir à partir de la maturité d'apprentissage**

À la différence de la pédagogie différenciée, le modèle des niveaux d'autonomie d'apprentissage initialement appelé le « SSDLM ou Stage Self-Directed Learning Model » (Grow, 1991) propose d'aborder la diversité des profils étudiants sous l'angle des niveaux de maturité d'apprentissage des étudiants. Comme nous l'avons abordé précédemment au premier chapitre, le SSDLM se préoccupe, entre autres, de reconnaître les acquis antérieurs des étudiantes et ses habiletés face à différents types d'apprentissage.

Dans les pratiques de non-intervention aussi bien que dans le cadre de la pédagogie traditionnelle, le niveau des étudiants a longtemps pris en considération en se limitant souvent à graduer le contenu à enseigner à partir des programmes et des pré-requis habituellement identifiés; les cours antérieurs et l'âge des étudiants étant à une certaine époque des critères ayant une certaine fiabilité. Tel n'est plus le cas. La

diversité des profils académiques mais aussi sociaux et culturels rendent caduques cette approche statique et homogénéisante. De plus en plus, les recherches et les expériences nous renseignent sur l'importance de considérer les différences de rythme chez les étudiantes tout autant que de tenir compte de leurs acquis antérieurs et ce, sans égard à leur âge.

Lorsque les enseignantes ayant des pratiques d'intégration identifient les prérequis cognitifs et expérientiels de chacun de leurs étudiants en stage, c'est afin que ces derniers puissent être disponibles à accueillir de nouveaux savoirs. En ignorant ces savoirs préexistants, les enseignantes créent ce que Jonnaert (1988) appelle un "*conflit de savoir*" c'est-à-dire, un conflit entre le savoir antérieur de l'apprenant et le nouveau savoir proposé. Pour cet auteur, il ne fait aucun doute que l'enseignant doit agir en connaissant parfaitement le terrain avant de s'y aventurer car, quel que soit l'apprentissage à réaliser, on «[...] est *d'abord et avant tout confronté à son propre savoir, à ses propres connaissances, évoqués dans ce que la situation a de significatif pour*» l'apprenant. (Jonnaert, 1988, p. 53) De plus, MacKay-Greer et Holmes (1995, p. 37) affirment que la relation éducative gagne en pertinence lorsque les expériences passées et présentes des étudiantes sont connues, respectées et prises en compte (in Cloutier, 1997). Il ne s'agit plus seulement de "connaître l'état des lieux" pour y arrimer de nouveaux apprentissages, il est aussi question d'établir une relation éducative qui soit signifiante, c'est-à-dire qui s'arrime elle aussi, à ce qui survient. Cela dit, malgré une «connaissance préalable des lieux» très approfondie, enseigner c'est accepter d'improviser. C'est même se préparer et s'ouvrir à cette éventualité incontournable (Tochon, 1994). D'autant plus que nous avons vu que la présence des adultes expose les enseignantes à devoir gérer une plus grande diversité de savoirs préexistants que dans les groupes traditionnels. Comment alors parvenir à stimuler des apprentissages pour tous et chacun?

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

Les adultes peuvent donc présenter des profils fort différents, dépendamment de l'apprentissage à réaliser. Lorsque des apprenants adultes présentent un faible niveau de *maturité d'apprentissage*, des stratégies pédagogiques peu encadrantes et favorisant trop rapidement l'autonomie, telles que les stratégies habituellement associées aux adultes, sont tout à fait inappropriées. Par contre, dans ce cas, des stratégies traditionnellement associées à l'enseignement des jeunes, seraient toutes indiquées. Cet aspect est fort intéressant car il permet de dépolariser le débat classant les jeunes comme étant plus dépendants et les adultes, automatiquement plus autonomes ce qui, par voie de conséquence, commande une pédagogie plus directive et encadrante auprès des jeunes et plus souple auprès des adultes. Comme le disait si bien une enseignante participante : «*oui l'âge, mais pas seulement l'âge!*». Effectivement l'âge chronologique ne peut plus servir de principal critère pour orienter l'attitude et les choix pédagogiques d'une enseignante. Attribuer aux jeunes

aussi bien qu'aux adultes un niveau arbitrairement pré-déterminé de capacité et d'auto-direction en se basant uniquement sur l'âge risque de pénaliser un bon nombre d'étudiants.

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

Le SSDLM permet d'aborder la dynamique des groupes hétérogènes en rajoutant une nouvelle dimension. L'intérêt du modèle de Grow est de penser l'enseignement comme un processus dynamique où l'enseignante aussi bien que l'élève doivent développer des habiletés nouvelles. Les enseignantes développent des pratiques pédagogiques qui font échos au profil réel de l'étudiant et du groupe. Dans une telle optique, les activités d'apprentissage et les stratégies pédagogiques peuvent varier d'un étudiant à l'autre comme l'ont illustré les pratiques d'intégration de certaines enseignantes. Le concept de *maturité d'apprentissage* fait largement échos aux propos des étudiants. Il propose à l'enseignante un cadre de référence pour choisir et diversifier ses activités et ses stratégies pédagogiques en fonction du niveau des étudiants. Cependant nos analyses nous ont permis de remarquer peuvent présenter le même niveau de maturité d'apprentissage peu importe leur âge, tout dépend de l'apprentissage à réaliser. En proposant une définition sans égard à l'âge chronologique, nous élargissons l'application du concept de maturité d'apprentissage

sans le dénaturer. Il s'agit là d'une application à notre objet d'étude. Dans un contexte où des phénomènes d'autocensure et de polarisations des différences s'installent entre jeunes et adultes, le SSDLM peut offrir une alternative. En effet, si l'expérience, la motivation et la différence des étudiants sont pris en compte, et ce sans égard à leur âge, on peut voir là une autre approche pédagogique très appropriée pour gérer l'hétérogénéité.

L'enseignement des attitudes, la pédagogie différenciée, l'apprentissage coopératif et l'enseignement à partir de la maturité d'apprentissage présentent des manières de gérer l'hétérogénéité qui vont toutes dans le sens des besoins exprimés par les étudiantes ou les enseignantes aussi bien que dans le sens des phénomènes qui ont émergés. Partant de là, est-il envisageable, d'avoir recours aux quatre approches simultanément? L'intégration de ces modèles constituerait peut-être une orientation très adaptée à l'hétérogénéité d'âge au collégial. Cependant, comme l'appropriation de chacun des modèles est complexe et exigeante, au plan professionnel et personnel, comme chacun requiert la planification et la réalisation de plusieurs outils pédagogiques, il est peu probable que ce "méta-modèle" devienne rapidement populaire sans conditions favorables. Nous avons vu à l'intérieur des pratiques d'intégration que les conditions d'enseignement ont beaucoup d'impact sur la pratique pédagogique d'une enseignante. Néanmoins, ce "méta-modèle" encourage l'enseignante à travailler autant aux niveaux cognitifs qu'affectifs dans un souci constant de congruence entre les théories professées et les théories pratiquées.

#### **4.5 Intervenir selon l'approche interculturelle?**

Cependant, se pourrait-il que ce soit complètement ailleurs que l'on trouve les réponses les plus complètes pour composer avec l'hétérogénéité? Et si la dynamique

qui s'installe dans les groupes hétérogènes reflétait la présence de conflits intergénérationnels, une tendance sociale, comme l'a indiqué Paquette (1996). Ou bien, la situation nous permet-elle de questionner toute la question de l'altérité dans le contexte social actuel? Pour Abdallah-Preteuille (1989, p. 225) l'école, en tant que microcosme social, est effectivement interpellé par les nombreux changements sociaux qui *«commandent de reposer les problèmes éducatifs par rapport à une réalité plurielle et hétérogène»*.

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

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

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

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

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

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

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

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

## CONCLUSION

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

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

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

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

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

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

Considérant la nature de notre objet de recherche à savoir des appréciations et des témoignages, nous souhaitions avoir accès au sens que chacun a accordé à son expérience. Pour ce faire, une méthodologie de type qualitatif s'est imposée. Nous avons retenu l'analyse de théorisation pour analyser les données.

La mise en relation constante des phénomènes a permis de mettre en évidence un modèle de compréhension de ce qui survient dans des groupes à mixité d'âge. Le modèle des pratiques de non-intervention met en évidence une tendance majeure en terme d'attitude et de réactions des enseignantes dans cette situation. Cette recherche aura donc contribué à identifier la présence de deux types de pratiques pédagogiques dans les groupes hétérogènes; soit des pratiques de «non-intervention» ainsi que des pratiques «d'intégration». Il se dégage toutefois que les pratiques de non-intervention sont de loin, les plus courantes. Le choix de l'une ou l'autre des formes de pratique relève d'un choix personnel à l'enseignante ; choix qui s'effectuent souvent de manière

non-explicite, voire inconsciente.

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

Le deuxième phénomène est une sorte de ressac de l'idéalisation des adultes. En n'intervenant pas spécifiquement sur les situations que suscite la problématique, des enseignantes se retrouvent, à leur insu, à préférer les étudiantes adultes. Ce phénomène s'installe graduellement et, irions-nous jusqu'à dire de manière sournoise. L'enseignante perçoit avec de plus en plus d'acuité que les jeunes sont peu motivés, intéressés et travailleurs. Les jeunes sont ainsi stigmatisés. Simultanément, l'enseignante remarque que ses étudiantes adultes sont plus en plus intéressantes, stimulantes et vaillantes. À plusieurs égards, ces étudiantes lui ressemblent davantage que les jeunes. Sans même le réaliser, elle compare régulièrement les jeunes et les adultes entre eux, développant par le fait même, une préférence marquée et remarquée. Cette préférence est perçue par les étudiantes plus jeunes qui réagissent à leur façon, entre autres, par l'autocensure et la polarisation des différences notamment dans le cadre des travaux en équipe.

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

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

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

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

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

### ***Limites de la recherche***

Comme toute démarche scientifique, cette recherche présente des limites qu'il convient de préciser. La première caractéristique est qu'elle n'a pas l'intention ni la prétention de vouloir expliquer ou décrire "les pratiques" et "les phénomènes" qui existent dans un contexte d'enseignement dans un groupe à mixité d'âge. Mais, faut-

il le rappeler, en recherche qualitative on cherche plutôt à reconnaître l'existence des différentes réalités liées à une situation. Dans la mesure où il n'existerait pas "une " réalité mais plutôt différentes perceptions d'une situation attribuables à une multitude de facteurs, la chercheuse a voulu mettre en évidence différentes pistes de compréhension d'un phénomène encore mal connu, en reconnaissant sa complexité et ses particularités ainsi que le contexte particulier des programmes de Techniques de travail social, Techniques d'éducation spécialisée et Techniques de soins infirmiers.

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

pratiques souvent forts différentes de celles des enseignantes rencontrées dans le cadre de cette recherche.

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

### ***Pistes de recherches***

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

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

À un autre niveau, la présence des pratiques de non-intervention ravive toute la question de l'exercice des rôles d'autorité en enseignement et du positionnement face à l'autorité, particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur. Comment les enseignantes perçoivent-ils leurs habiletés et leur formation à ce chapitre, dans un contexte où le corps professoral est vieillissant? D'autre part, en quoi et comment la présence d'adultes confronte-t-elle les enseignantes au plan professionnel et personnel? Comment ont-elles géré cette situation? Est-ce que certaines se sont engagées dans une démarche réflexive? Qu'est-ce que leur démarche réflexive a changé dans leur enseignement, dans leur attitude et dans leurs valeurs? Quels sont les déclencheurs les plus mobilisants pour maintenir une telle pratique? Comment le milieu supporte-t-il ou peut-il supporter les enseignantes dans de telles démarches?

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

Comme nous l'avons remarqué, la présence des adultes peut être une occasion d'évolution personnelle et professionnelle autant pour les enseignantes que pour les

étudiantes. Nous ne saurions conclure sans préciser que cette démarche a été extrêmement riche et précieuse tant au plan personnel que professionnel pour la chercheuse elle-même. Il est impossible d'en évaluer tous les impacts, toutefois plusieurs se font déjà sentir dans son enseignement et sa motivation, notamment auprès des jeunes!

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

***«[...] celui d'une relation unitaire harmonieuse, transcendant leurs différences sans les évacuer».***

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



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. (1989). L'école face au défi pluraliste. In Camilleri, C., Cohen-Emérique, M., Abdallah-Preteuille, M. (1989). *Le choc des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris. L'Harmattan.
- Abrami, C.P. et al. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal. Les Éditions de la Chenelière.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their work*. New-York: Routledge.
- Aslanian, C.B. (1990). The adult learner, In Benshoff, J.M. *Educational opportunities, developmental challenges: understanding nontraditional college students*. (rapport no CG026025) New-Orleans, LA : 1ère Conférence de Association for Adult Development and Aging. (ED 363-842).
- Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal: AQPC.
- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie Collégiale*, 5 (3) 30-37.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal: Collège Bois-de-Boulogne.
- Bélanger, P., Kayembe, N.B. (1987). *L'éducation des adultes au collégial: en état de développement?* Québec: Conseil des Collèges.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., Tarule, J.M. (1986). *Women's way of knowing, The development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Book Inc. Publishers.
- Benshoff, J.M. (1993). *Educational opportunities, developmental challenges: understanding nontraditional college students*. (rapport no CG026025) New-Orleans, LA : 1ère Conférence de Association for Adult Development and Aging. (ED 363-842).

- Benshoff, J.M. (1991). Nontraditional college students: a developmental look at the needs of women and men returning to school. *Journal of Young Adulthood and Middle Age*. 3. 47-61 In Benshoff, J.M. *Educational opportunities, developmental challenges: understanding nontraditional college students*. (rapport no CG026025) New-Orleans, LA :1ère Conférence de Association for Adult Development and Aging. (ED 363-842).
- Bernard, J.-L. (1977). *L'intervention éducative auprès d'apprenant adulte: un modèle andragogique*. Montréal: Université de Montréal, Département d'andragogie.
- Bishop-Clark, C., Lynch, J.(1992). The mixed-age college classroom. *College Teaching*, 40 (3), 114-117.
- Bohlin, R.M., Milheim, W.D. (1994). Analyses of the instructional needs of adults. *Canadian Journal of Educational Communication*, 23 (3) 443-466.
- Bogdan, R., Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education, an introduction to theory and methods*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Bowen, M. (1988). *La différenciation du soi, les triangles et les systèmes émotifs familiaux*. Paris: ESF, 2e édition.
- Brazziel, W.F. (1989). Older students. In A. Levine et Associates, *Shaping higher edaction's future: demographic realities and opportunities 1990-2000*. San-Francisco: Jossey-Bass, 116-132.
- Britten, C. , Baxter. A. (1994). Mature student's routes into higher education. *Journal of Access Studies*. 9 . 215- 228. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Camilleri,C. (1989a). La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir. In Camilleri,C., Cohen-Emérique, M., Abdallah-Preteille, M. *Le choc des cultures; concepts et enjeux pratiques de l'interculture*. Paris: L'Harmattan.
- Camilleri,C. (1989b). La communication dans la perspective interculturelle. In Camilleri,C., Cohen-Emérique, M., Abdallah-Preteille, M. *Le choc des cultures; concepts et enjeux pratiques de l'interculture*. Paris: L'Harmattan.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for life-long learning*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

- Chism, N. , Cano, J. Pruitt, A. S. (1989). Teaching in a diverse environment: Knowledge and skills needed by TAs. In Lynch, J., Bishop-Clark, C. (1994). The influence of age in college classrooms: some new evidence. *Community College Review*. 22 (3).
- Clennell, S. (1987). *Older students in adult education*. Milton Keynes, U.K.: Open University. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Clennell, S. (1984). *Older students in the Open University* . Milton Keynes, U.K.: Open University. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Cloutier, C. (1997). *Les références des nouveaux arrivants en soins infirmiers dans le champ de la communication aidante. Étude qualitative du discours et de la pratique*. Mémoire de M.A., Université de Sherbrooke. Sherbrooke.
- Cloutier, C. (1994). *Plan d'activités d'encadrement au département de TSI pour l'année 94-95*. Manuscrit non publié. Sherbrooke: Collège de Sherbrooke.
- Cloutier, C. (1993). *Évaluation des projets d'encadrement pour la première année du programme de soins infirmiers (1990 à 1993)*. Manuscrit non publié. Sherbrooke: Collège de Sherbrooke.
- Cloutier, C. (1992). *Projets d'encadrement 92-93*. Manuscrit non publié. Sherbrooke: Collège de Sherbrooke.
- Cohen, E.G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière Inc.
- Colette-Pratt, C. (1976). Attitudinal predictors of devaluation of old age in a multigenerational sample. *Journal of Gerontology* 31 ,193-197.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1995). *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages: Premier rapport synthèse*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Condamine, A. (1997). *Au risque d'être soi. Crise professionnelle: des enseignants se racontent*. Montréal: Éditions Septembre, Libre cours.
- Conseil des Collèges (1991). *L'éducation des adultes dans les cegeps, rapport sur les besoins de l'enseignement collégial*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation, (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992a). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation: l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992b). *Les nouvelles populations des collèges et des universités: des enseignements à tirer*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Des priorités en éducation des adultes*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Courtney, B. , Stevenson, R. (1983). Avoiding the threat of gogymania. *Lifelong Learning: An omnibus of practice and research*. 6 (7) 10-11. In Davenport, J. , Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159.
- Cross, K.P. (1980). Our changing students and their impact on colleges: Prospects for a true learning society. *Phi Delta Kappan*, May 630-632. In Benshoff, J.M. *Educational opportunities, developmental challenges: understanding nontraditional college students*. (rapport no CG026025) New-Orleans, LA : lère Conférence de Association for Adult Development and Aging. (ED 363-842).
- Daniel, M.-F., Schleifer, M. (1996). *La coopération dans la classe*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Darkenwald, G.G. (1989). Enhancing the adult classroom environment. In Lynch, J., Bishop-Clark, C. The influence of age in college classrooms: some new evidence. *Community College Review*. 22 (3).
- Darkenwald, G. G., Merriam, S. B., (1982). *Adult education foundations of practice*, Harper & Row, New-York.
- Davenport, J. , Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159.
- Davenport, J. III , Davenport, J. H. (1985). Andragogical-pedagogical orientations of adult learners: Research results and practice recommendations. *Lifelong Learning*. 9 (1) 6-8.

- Deguire, C. (1996). *Intégration des adultes aux études à temps plein*. Montréal: Collège de Rosemont, Éducation des Adultes.
- Delahaye, B.L., Limerick, D.C., Hearn, G. (1994). The relationship between andragogical and pedagogical orientations and the orientations for adult learning. *Adult Education Quarterly*. 44 (4) 187-200.
- De Lorimier, J. (1988). Différencier la pédagogie au cégep. *Pédagogie Collégiale*, 1 (2).
- De Lorimier, J. (1987). Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réforme de système et pédagogie différenciée. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Gouvernement du Québec.
- Department of Education (1992a). *Mature students in higher education: Great Britain 1980 to 1990* (Statistical Bulletin No. 18/92). London: Department of Education. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Department of Education (1992b). *Students in higher education: England 1990*. (Statistical Bulletin No. 19/92). London: Department of Education. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Dufresne-Tassé, C. (1978). Gastronomie ou tambouille? Les tours de main de l'éducation aux adultes. *Formation des adultes*, 11. 18-27.
- Elias, J. L., Merriam, S. (1983). *Penser l'éducation des adultes*. Paris: Guérin.
- Elias, J.L. (1984). Andragogy revisited. *Adult Education* 29 (4) 252-256 In Davenport, J. , Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159
- Fassinger, P. A. (1997). Classes are groups. Thinking Sociologically about Teaching. *College Teaching*. 45 (1) 22-25
- FNEEQ .CSN (1996). *Vers des pédagogies non discriminatoires*. Montréal: Boréal.
- Fortin, N. (1984). *Penser les stages*. Montréal: Service de la recherche; Collège du Vieux-Montréal; Québec: ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Frei Raven, M., Jimmerson, R.M. (1992). Perceptions of nontraditional students,

- Frei Raven, M., Jimmerson, R.M. (1992). Perceptions of nontraditional students, teaching and learning held by faculty and students. *Continuing Higher Education Review*, 56 (3).
- Gaudet, É., Lafortune, L. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*. St-Laurent. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New-York: Basic Books.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: Robert Laffont.
- Gorham, J. (1985). Differences between teaching adults and pre-adults: a closer look. *Adult Education Quarterly*. 35 (4) 194-209
- Grisé, S., Trottier, D. (1997a). *L'enseignement des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Collège de Rimouski: Regroupement des collèges Performa.
- Grisé, S., Trottier, D. (1997b). Un modèle pour l'enseignement des attitudes. *Pédagogie Collégiale*. 10 (4). 10-16.
- Grisé, S., Trottier, D. (1995). *Affectivité et profession: le véritable défi. Guide d'utilisation à l'usage des enseignants et des enseignantes, version expérimentale*. Rimouski: Collège de Rimouski.
- Grow, O.G., (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*. 41 (3) 125-149.
- Grow, O.G., (1994). In defense of the staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*. 44 (2) 109-114.
- Guba, E.G. (1981), in Patton, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage, 2e ed., p. 481.
- Guindon, M. (1995). Le retour aux études de l'adulte: répercussions personnelles, familiales et professionnelles. Ville St-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Hersey, P., Blanchard, K.H.(1982). *Management of organisational behavior: utilizing human resources*. Prentice-Hall, Inc. New-Jersey. 4e ed.

- Hersey, P., Blanchard, K.H.(1988). *Management of organisational behavior: utilizing human resources* . Prentice-Hall International ed. New-Jersey. 5e ed.
- Heshusius, L. (1994). Freeing ourselves from objectivity: managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness? *Educational Researcher*, 23, (3) 15-22.
- Holborn, P., Wideen, M., Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Hore, T. (1992). Nontraditional students: Third age and part-time. *The Encyclopedia of higher Education*. 3. 1666-1674. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Houle, C.(1972). *The design of education*. In Davenport, J. , Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159
- Howden, J., Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- ICEA: Institut Canadien d'Éducation des Adultes (1993). *Les adultes , ces oubliés de la réforme*. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation concernant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. Montréal.
- Inchauspé, P. (1991). L'enseignement professionnel et technique en question: la toile de fond de cette remise en question. *Pédagogie collégiale*. 4 (4) 40-45.
- Jacobowitz, J., Shanan, J. (1982). Higher education for the second half of life: the state of the art and future perspectives. *Educational Gerontology*. 8 . 545-564.
- Jacobs, N. (1982). Nontraditional students: The new ecology of the classroom. *Educational forum*. 53. 330-36. In Bishop-Clark, C., Lynch, J. The mixed-age college classroom. *College Teaching*, 40 (3), 114-117.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Keller J.W., Mattie, N., Vodanovich, S.J., Piotrowski, C. (1991). Teaching effectiveness: Comparaisons between traditional and nontraditional students. *Innovative Higher Education*, 15(2).

- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions de l'organisation.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing company, book division.
- Knowles, M. (1972). Innovations in teaching styles and approaches based upon adult learning. *Education for social work*. Spring . 32-39
- Knowles, M. (1969). Andragogy not pedagogy. *Adult Leadership*.
- Kvale, (1990). In Patton, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage, 2nd ed. p. 484.
- Lafortune, L., St-Pierre, L. (1996). *Métacognition et affectivité en mathématiques*, Montréal: Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L., Gaudet, E. (1995). Une recherche-action en interculturel: pour une intervention dans tous les types de cours, in *Actes du 7e colloque de l'ARC*. Montréal: Association pour la Recherche au Collégial , 207-212.
- Lafortune, L. (1992). *Dimension affective en mathématiques. Recherche-action et matériel didactique*. Ville Mont-Royal: Modulo Éditeur.
- Lafortune, L. (1990). *Démythification de la mathématique: opération boule à mythe*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.
- Laperrière, A. (1992). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématiques et enjeux. In *Actes du colloque du Conseil québécois pour la recherche sociale*, Rimouski, mai 1993. Québec: Gouvernement du Québec.
- Lawler, P. (1991). *The challenges of the future: ethical issues in a changing student population*. (rapport no HE 025 157) Chester, P.A.: Center for Education, Widener University. (ERIC no ED 340305).
- Lecompte, M.D., Preissle, J.P. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Florida: Academic Press, 2nd ed.
- Legrand, L. (1986). La différenciation pédagogique. Paris: Éditions du Scarabée. In Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal: AQPC.

- Lenz, E. , Shaevitz, M.H. (1977). So you want to go back to school: Facing the realities of reentry. New-York: McGraw-Hill. *In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. Journal of higher education. 69 (1) 65-88.*
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, C.A. : Sage.
- Long, H., B. (1983). Academic performance, attitudes, and social relations in intergenerational college classes. *Educational Gerontology. 9. 471-481*
- Lynch, J., Bishop-Clark, C. (1994). The influence of age in college classrooms: some new evidence. *Community College Review. 22 (3)*
- Mackay-Greer, V., Holmes, S. (1995). Incoming Nursing Student's Perceptions of their Caring Behavior». *Nurse Educator 20 (6) 36-38 In Cloutier, C.(1997). Les références des nouveaux arrivants en soins infirmiers dans le champ de la communication aidante. Étude qualitative du discours et de la pratique. Mémoire de M.A. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.*
- Mailhot, L. (1991). Analyse critique de l'intégration des adultes aux programmes réguliers des commissions scolaires, in *Actes du Colloque national*. Sherbrooke: Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française.
- Marlow, C. (1989). Identifying the problems and needs of nontraditional students at your institution. *NASPA Journal. 26 (4) 272-277.*
- Marsolais, A. (1987). Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Québec. Conseil supérieur de l'éducation: Gouvernement du Québec.
- Méard, J.-A. (1993). Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, *Revue EPS, Education Physique et Sportive, 24 (241) 15-19.*
- Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer. Paris : ESF. *In Condamin, A. (1997). Au risque d'être soi. Crise professionnelle: des enseignants se racontent. Montréal: Éditions Septembre, Libre cours.*
- Merizow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly. 46 (3) 158-173.*
- Michelson, E. (1996). Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the assessment of experiential learning. *Adult Education Quarterly. 46 (4) 185-196*

- Morin, H. , Rivard, D. (1994). L'apprenant adulte en situation d'immersion au collégial, in *Actes du Colloque de l'A.R.C.* 1994. Montréal: Association pour la Recherche au Collégial. 121-124.
- Mucchielli, R. (1986). *Analyse et liberté, Théorie et pratiques de l'analyse phénoméno-structurale.* Issy-Les-Molineaux, France: Éditions EAP.
- Noircent, A. (1991). *Les interactions dans les classes du collégial: la mixité revisitée.* Alma: Presses collégiale d'Alma.
- Oddi, L. F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly.* 36 (2) 97-107
- Ommen, J.L., Brainard, S.R. , Canfield, A.A. (1979). Learning preferences of younger students and older students. In Lynch, J., Bishop-Clark, C. (1994). The influence of age in college classrooms: some new evidence. *Community College Review.* 22 (3).
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review off educational research.* 62 (3) 307-332).
- Paillé, P. (1994, a). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologiques,* 23, 147-181.
- Paillé, P. (1994, b). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche action-formation. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation,* 19 (3) 215-230.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration.* Communication au Congrès de l'Assocoation canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université de Sherbrooke.
- Paquay, L. , Altet, M. , Charlier, E. , Perrenoud, P. (Éds). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Paquette, C. (1996). Les grandes tendances sociales qui marqueront l'école au cours de la prochaine décennie, *Vie pédagogique,* 100 , sept-oct. 6-20.
- Paquette, C. (1991). *L'effet Caméléon.* Montréal: Éditions Québec-Amérique.
- Paquette, C. (1985). *Intervenir avec cohérence.* Montréal: Québec-Amérique.

- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage, 2e ed.
- Péchoin, D. dir.(1995). *Thésaurus*. Paris: Larousse. 1995.
- Peskin, A. (1988). In search of subjectivity, one's own. *Educational Researcher*. 17 (7) 17-21. In Patton, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage, 2e ed., p. 482.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette-éducation.
- Puryear, A., McDaniels, C. (1990). Nontraditional students : how postsecondary institutions are meeting the challenge. *Journal of Career Development*. 16 (3) 195-202
- Rachal, J. (1983). The andragogy-pedagogy debate : Another voice in the fray. *Lifelong Learning Omnibus of practice and research*, 6: An (9) 14-15 In Davenport, J. , Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159
- Ricard, P. (1991). Le défi de l'enseignement professionnel et technique. *Pédagogie collégiale*. 4. (4) 45-48.
- Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Richardson-Parent, M.-R. (1991). Les paradoxes de la relation superviseur-supervisé. *Le travailleur social* . 59 (1) 5-9.
- Richter, D.L. , Witten, C.H. (1984). Barriers to adult learning: does anticipation match to realty? *Journal of college student personal*. 465-467.
- Rouaix, P. (1987). *Trouver le mot juste. Dictionnaire des idées suggérées par les mots*. Paris: Le Livre de Poche, Librairie Armand Collin.
- Savoie-Zajc, L. (1993). Qu'en est-il de la triangulation: là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*. 8. 121-133.
- Saul, J. (1993). *Les bâtards de Voltaire. La dictature de la raison en Occident*. Paris: Éditions Payot et Rivages.

- Scalabba, G. (1994). Only Words. *The Nation* . Jan.31. 22-25. In Merizow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*. 46 (3) 158-173.
- Schön, D.A.(1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A.(dir.) (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A ( 1986). *Educating de reflective practitioner*. San-Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Slavin, R.E. (1990). Cooperative Learning, Theory, Research and Practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1983). Cooperative learning. New York: Longman. In Abrami, C. P., et al.(1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Sonnekus, M. C. H. Et Ferrfeira, G. V. (1979) *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*. Stellenbosch: University Publishers and Booksellers. In Yonge, G. D. (1985). Andragogy and pedagogy: two ways of accompaniment. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 160-167
- Sonnekus, M. C. H. (1974). *The learning child*. Johannesburg: McGraw-Hill In Yonge, G. D. (1985). Andragogy and pedagogy: two ways of accompaniment. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 160-167
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Stevahn,L., Bennet, B., Rolheiser, C. (1995). *L'apprentissage coopératif; Rencontre du coeur et de l'esprit*. Toronto, Ontario: Educationnal Connections.
- Stoffel, J. (1994). So, you're woman, 38 , back in school, and writing research papers? (rapport no CS 213334) Indiana: Saint-Mary-of-the-Woods College. 4e Conférence. ( ERIC no ED 345267).
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Thacker, C. , Novack, M. (1991). Student role support for youger and middle-aged women: Application of a life event model. *Canadian Journal of Higher Education*. 21 . 13-36. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.

- Tochon, F.V. (1994). *L'enseignant expert*. Paris: Éditions Nathan.
- Université de Sherbrooke (1995). *Code d'éthique en recherche et en création*.  
Faculté d'éducation.
- Van Mannen, M. (1991). *The act of teaching*. Albany : New York Press. In  
Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi. Crise professionnelle: des  
enseignants se racontent*. Montréal: Éditions Septembre, Libre cours.
- Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions : shifting the limits of action research.  
*Theory Into Practice*. XXIX (3). 152-157
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal:  
Les presses de l'université de montréal; Bruxelles: De Boeck.
- Van stone, N., Nelson, R.J., Nieman, J. (1994). Poor single-mother college student's  
views on the effect of some primary sociological and psychological belief factors  
on their academic success. *Journal of Higher Education*, 65 (5) 571-584.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R. (1975). *Changements paradoxes et  
psychothérapies*. Paris. Éditions du Seuil.
- Weindberger, L.E., Milhan, J. (1974). A multidimensional multiple method analyses  
of attitudes toward the ederly. *Journal of Gerontology*. 30 (3) 343-348.
- Yonge, G. D. (1985). Andragogy and pedagogy: two ways of accompaniment. *Adult  
Education Quarterly*. 35 (3) 160-167
- Zuniga, R. (1997). La recherche qualitative comme carrefour identitaire. Colloque  
ACFAS 1997, UQTR. Trois-Rivières. 1-11.

**ANNEXE A**

**GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTES**

**Guide d'entrevue semi-directive  
avec les enseignantes  
version 4-2**

THEME -A-

***Profil de l'enseignante***

1. Comment l'enseignante ***décrivait les caractéristiques du groupe idéal*** ou optimal si elle avait la possibilité de le composer?  
( Probes      -nombre  
                         -sexe  
                         -âge?)
  
2. Comment l'enseignante réagit à la ***motivation manifestée par ses étudiants*** pour leurs études?  
( Probes      - lors de la correction  
                         - avec les collègues  
                         - avec les étudiants?)
  
3. De quelle façon les ***exigences de la profession viennent influencer*** l'enseignante dans ses rapports avec les étudiants?  
( Probes      -attitudes  
                         -seuil de compétences  
                         -âge?)
  
4. Comment l'enseignante réagit aux ***milieux de stage*** concernant leurs ***exigences*** face aux stagiaires?  
( Probes      - justifiées  
                         - concernant l'âge des étudiants?)
  
5. Qu'est-ce que les ***contacts avec les étudiantes apportent*** à l'enseignante?  
( Probes      - différence en fonction de l'âge  
                         - stimulation  
                         - valorisation?)

## THEME -B-

### *Stratégies*

1. L'enseignante peut-elle raconter le **déroulement de son premier cours** dans un groupe hétérogène?  
( Probes -magistral vs pratique  
-climat ressenti et perçu  
-présentation des étudiants?)
2. Qu'est-ce qui **entre en ligne de compte dans le choix de ses méthodes** pédagogiques?  
( Probes -contenu  
-clientèle  
-compétences personnelles  
-théories pédagogique?)
2. Est-ce que la l'enseignante peut raconter sa manière de procéder pour **élaborer une stratégie pédagogique** pour une période de cours?  
( Probes -expérience vs intuition  
-composition du groupe vs le contenu?)
3. Comment l'enseignante procède lorsqu'elle doit enseigner un **même contenu à des groupes différents?**  
( Probes -climat  
-niveau académique  
-composition du groupe, âge, sexe?)
4. Est-ce que l'enseignante peut parler de sa stratégie pour **gérer la discipline** dans sa classe?  
( Probes -problèmes  
-confirmation  
-climat?)
5. Comment les **étudiants réagissent-ils à la rétroaction?**  
( Probes -support ou confrontation  
- approfondissement?)
6. L'enseignante peut-elle décrire sa façon d'**intervenir avec des étudiants qui présentent des difficultés?**  
( Probes -nature des difficultés  
-disponibilité  
-contact formel ou informel?)
7. Comment l'enseignante **réagit lorsqu'un étudiant a un échec** dans un travail, un examen ou en stage?  
( Probes - jeunes vs adultes)



## **ANNEXE B**

### **GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ÉTUDIANTS-TES**

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

THEME -A-

***Climat***

1. Quelle a été la ***réaction des étudiants*** qui se sont retrouvés dans un groupe hétérogène en 1ère session .  
( Probes    -nombre  
                  -attention particulière  
                  -choc  
                  -mécanismes d'adaptation?)
  
2. Est-ce qu'ils voient des ***avantages à l'hétérogénéité?***  
( Probes    -des désavantages  
                  -censure  
                  -ouverture  
                  -masse critique?)
  
3. Observent-ils le désir, de part et d'autre, de ***s'intégrer à l'autre groupe d'âge?***  
( Probes    -activités  
                  -remarques?)
  
4. Les ***rapports formels et informels*** sont-ils satisfaisants avec les enseignantes ? En quoi?  
( Probes    -spontanéité  
                  -familiarité  
                  -distance formelle  
                  -utilitaire ?  
                  -prudence ?)
  
5. Qu'en est-il de votre ***expérience de travail d'équipe ?***  
( Probes    -homogène  
                  -groupe imposé  
                  -type de jeunes ou d'adultes accepté?)
  
6. Qu'en est-il de votre ***expérience en stage***, en supervision de groupe?  
( Probes    -similitude dans les tâches  
                  -encadrement adapté?)

## THEME -B-

### **Pédagogie**

1. Satisfaction face au **climat dans les groupes**?  
(Probes -responsabilité  
-interventions?)
2. Quels sont les styles de **cours, de travaux ou d'activités** en classe qu'ils préfèrent?  
( Probes -satisfaction  
-impact  
-fréquence?)
3. Les **enseignants-es** rencontrés depuis deux ans **se comportent-ils différemment** dans les groupes hétérogènes (attitude en classe, type de pédagogie et impact perçu)?  
(Probes - familiarité  
- déni  
- malaises?)
4. Le genre **d'évaluation formative ou feed-back** reçu répond-il à vos besoins, vos attentes pour avancer ?  
( Probes -aisance  
-impact  
-jeunes vs adulte ?)
5. Quel **genre de rapport** souhaitent-ils établir avec un enseignant pour favoriser leurs apprentissages?  
( Probes -autorité  
-respect des différences  
-satisfaction ?)
6. Quels **changements** d'ordre pédagogique **souhaiteraient-ils** ?  
(Probes - climat  
- évaluation  
- autorité  
- méthodes?)
7. Y a-t-il des types de cours ou de contenus où les **intérêts et les habilités d'un groupe d'âge** sont plus favorisés?  
(Probes -réactions  
-satisfaction?)
8. Y a-t-il des types de cours où les **intérêts et les habilités** des deux groupes d'âge **se rejoignent**?  
(Probes -climat  
-satisfaction?)

**ANNEXE C**

**FORMULAIRES DE CONSENTEMENT**

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

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

SIGNATURE: \_\_\_\_\_

Date:

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**  
POUR LES  
ENSEIGNANTES  
-RENCONTRE DE GROUPE-

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

SIGNATURES

---

---

---

---

---

Date:

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**  
**pour les étudiants et les étudiants**

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

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

SIGNATURES

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Date:

## ANNEXE D

### LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>PAREA</b>	<b>Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage</b>
<b>TTS</b>	<b>Techniques de travail social</b>
<b>TSI</b>	<b>Techniques de soins infirmiers</b>
<b>TES</b>	<b>Techniques d'éducation spécialisée</b>
<b>SSDLM</b>	<b>Staged Self-Directed Learning Model</b>
<b>PRP</b>	<b>Processus de Résolution de Problème</b>
<b>CEGEP</b>	<b>Collège d'enseignement général et professionnel</b>