

Un gouffre sépare deux cultures : Celle des élèves sous-performants versus celle du collège



**Groupe de recherche sur les itinéraires scolaires
des étudiants sous-performants**

2006

Un gouffre sépare deux cultures : Celle des élèves sous-performants vs celle du collège

**Groupe de recherche sur les itinéraires scolaires
des étudiants sous-performants**

Jock Mackay, Doug Miller et Guy Quinn

Cégep Vanier College
2006

Ce document présente un résumé du rapport tiré de la recherche sur :
**Des vies complexes :
La culture éducationnelle des élèves sous-performants.**

Recherche subventionnée par
Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
grâce au
**Programme d'aide à la recherche sur
l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)**

Subvention : PA2002-2003

Le contenu de ce rapport appartient au collège Vanier et aux auteurs.
Les sources doivent être identifiées lors de la reproduction en tout ou en partie.
Page couverture et diagramme : Meagan Robinson et Jason Leonard

Traduction: Danielle Villemaire

Vanier College Press

2006

ISBN: 2-921024-76-4

Note d'introduction

À l'automne 2005, 962 étudiants du cégep Vanier ont échoué à satisfaire les exigences minimales requises pour poursuivre à la session suivante. Ces élèves représentaient environ 17 % de tous les élèves inscrits à temps plein. Ni le personnel du collège, ni les quelques 1 000 élèves qui doivent se soumettre au processus de probation, se sentent récompensés ou valorisés lorsque face à l'échec, et que la réponse institutionnelle est essentiellement de « continuez ». La plupart des élèves sont réadmis sans pour autant faire l'objet d'un suivi ou obtenir du soutien. Cette situation constitue la preuve la plus récente qu'une crise de sous-performance se vit de chaque côté du gouffre, où l'on retrouve d'un côté l'institution d'enseignement collégiale et de l'autre, l'élève, particulièrement pour les élèves de première année.

Le problème

Ce projet de recherche est en réaction à nos expériences à Vanier, plus particulièrement de l'expérience acquise auprès des élèves dont le dossier scolaire les rendait à risque dès leur arrivée au cégep. Au cours des dix dernières années, nous avons monopolisé le meilleur de nous-mêmes pour travailler avec les nouveaux élèves, moins performants, admis à leur première session dans le programme *Explorations*, une session d'accueil ou d'intégration qui a pour but de faciliter la transition de l'élève du secondaire au collégial.

Parmi tous ceux qui avaient travaillé dans le programme *Explorations*, un petit groupe s'est formé. Nous avons alors commencé à examiner diverses façons d'avoir un impact plus profond sur les élèves. Nous avons lu sur le sujet de la sous-performance des élèves et avons examiné différents schèmes de réussite, d'échec et d'abandon des études d'élèves du cégep Vanier. Nous avons étudié des méthodes d'éducation expérientielle et fait de braves incursions dans l'expérimentation pédagogique. En même temps, nous observions aussi, comme un grand nombre de nos collègues, que les besoins de plusieurs élèves changeaient de façon dramatique et que nous offrions des programmes particuliers pour seulement une minorité des nouveaux admis. Plusieurs enseignants rapportaient

que les étudiants n'étaient tout simplement pas préparés à suivre les cours traditionnellement offerts au collège. Le niveau de compétences scolaires, incluant l'alphabétisme de base et la numéracie, semblait avoir diminué. Les techniques d'étude, la compréhension de textes, les habiletés conceptuelles, les habiletés logiques et la capacité de suivre et de comprendre les directives pour les travaux et la matière donnée en classe semblaient aussi s'être appauvries. De plus, chez plusieurs élèves, leur engagement pour les études et pour le processus éducationnel dans son ensemble semblait s'être volatilisé. La discipline et le comportement des élèves en classe ont commencé à alimenter les conversations des enseignants à l'heure du dîner, et à faire l'objet d'ateliers offerts au cégep. Quelque chose se passait sans que nous puissions en saisir l'essence.

Il était devenu apparent que plusieurs élèves arrivaient au cégep avec une culture éducationnelle différente de celle que les enseignants et autres membres du personnel avaient tenue pour acquise une génération plus tôt. Le profil officiel de la population étudiante, tel que la langue maternelle, l'âge, l'école dont ils étaient issus, était bien documenté, tout comme l'étaient les indicateurs de performance, notamment les notes, les taux de réussite et les taux de diplomation. Mais ceux qui travaillaient avec les élèves continuaient de

lever les bras au ciel en se demandant : À quoi peuvent-ils bien penser? Pourquoi agissent-ils ainsi? Savent-ils vraiment ce qu'ils font? Que peut-il bien se passer dans leur tête? Lorsqu'il s'agissait du processus éducationnel, plusieurs élèves semblaient ne plus partager le même univers culturel que les enseignants et les membres du personnel (Péloquin et Baril, 2002). Au cours de notre recherche, nous en sommes venus à comprendre qu'il s'agissait d'une question d'ordre sociétale qui attirait l'attention d'éducateurs partout en Amérique du Nord et même à l'étranger.

Des études antérieures ont examiné des facteurs liés au sexe (Davis et Nemiroff, 1993; Davis et Steiger, 1996), à l'ethnicité (Bertrand, 1994; Potvin, 1999 et 2000) et à l'environnement socioéconomique (Curtis, Livingstone et Smaller, 1992) qui contribuent à la piètre performance scolaire des élèves du dernier quintile. Particulièrement préoccupé par le taux élevé de décrochage et le faible taux de diplômation, le ministère de l'Éducation a commandé des études portant sur les variables clés qui sont liées au statut à risque des élèves (Terril, Ducharme et Plante, 1994). Les garçons issus de la classe ouvrière, notamment, obtiennent souvent de faibles notes tout au long de leur parcours scolaire. Ils sont enclins à décrocher du système scolaire prématurément et offrent une plus grande résistance aux méthodes traditionnelles d'intégration des élèves dans le système éducationnel. Les filles, elles, semblent plus souvent préparées à accepter les normes du processus institutionnel et à travailler pour réussir dans le système (Badoux et Noircent, 1998; Bouchard et al., 1994 et 1996; Coulombe, 1993; Crépeau et Gagnon, 1997; Lamarre et Ouellet, 1999). Il existe une littérature imposante concernant les éléments associés à une faible performance scolaire, une partie glissant même dans la psychologie réductionniste comme cela fut le cas pour les hypothèses, maintenant controversées, sur le rôle que joue l'estime de soi dans la réussite scolaire (Baumeister et al., 2005).

L'instruction est entourée d'une structure composée d'un réseau d'obligations et de significations qui sont liées de façon complexe aux relations interpersonnelles les plus intimes des élèves.

Mais le contexte social autour de la réussite scolaire est beaucoup plus élaboré qu'une simple liste de variables indépendantes. L'instruction est entourée d'une structure composée d'un réseau d'obligations et de significations qui sont liées de façon complexe aux relations interpersonnelles les plus intimes des élèves. Ce genre de relations interpersonnelles conditionne l'expérience éducationnelle de l'étudiant à chaque point de rencontre, présentant une certaine historicité des rapports de l'élève avec les institutions scolaires, que Pierre Bourdieu (1990) nomme l'*habitus*. Selon Bourdieu, les antécédents de l'individu sont projetés comme une seconde nature, démontrant la part active que joue l'héritage culturel de l'individu, comme une forme de passé collectif complet utilisé dans la praxis de l'élève. Les étudiants intègrent les expériences familiales, leur classe socio-économique et la force d'entraînement de leurs pairs dans une sorte de conscience à l'état embryonnaire qui alimente leur timide stratégie pour atteindre le statut d'adulte, stade où l'éducation postsecondaire est seulement une des balises. Ces trois composantes font plus que brosser un portrait de l'élève : sa famille, son monde du travail et ses pairs, qui composent son groupe de référence, sont en fait le parangon expérientiel de sa vie.

La famille d'origine d'un élève est plus qu'une simple famille. Comme creuset principal de l'identité, la famille de l'étudiant adresse les trois composantes chaque jour, soit oralement, soit sous forme d'attentes implicites. Au cours de leur recherche sur la définition de l'identité de l'immigrant et les stratégies d'apprentissage au collège, Lapierre et Loslier (2003) ont trouvé que les

enfants (filles et garçons) de familles immigrantes récemment arrivées au Québec adoptent une attitude face à leurs études qui fait d'eux les « émissaires » de la famille et les représentants du succès de la famille dans le « nouveau monde ». Pour eux, le « projet familial » est l'élément clé de leur *habitas*. L'étudiant a intégré, dans sa vie de tous les jours, la stratégie d'évolution sociale/économique de sa famille et il voit son avenir, ainsi que celui de sa famille, comme un tout. Contrairement à ces familles d'immigrants nouvellement arrivés, les élèves de la « deuxième génération » (enfants d'immigrants nés ici) se sont tout simplement détachés du projet familial et voient l'instruction comme un moyen d'auto-actualisation, modèle défini par les jeunes québécois. Ces jeunes québécois démontrent de l'individualisme dans la définition de leur orientation scolaire et sont hédonistes quant à leurs priorités personnelles. Typiquement, leur famille les soutient selon leurs moyens, mais ces élèves doivent retirer une satisfaction intrinsèque de leur expérience éducative et ils définissent l'avenir en fonction de leur propre programme. Le modèle de Lapierre et Loslier pose comme postulat que les néo-Québécois sont convaincus que l'acquisition d'un certain niveau d'instruction fait partie intégrante du projet familial de s'établir et de se forger un avenir meilleur. Pour ce groupe, la formation est un moyen d'atteindre un certain niveau économique. Par contre, les immigrants de deuxième génération et les Québécois de souche voient l'instruction comme un moyen d'accomplissement de soi et s'y engagent dans la mesure où ils y prennent plaisir. Ils perçoivent le fait de continuer leurs études comme un élément important pour leur développement personnel.

La participation de ces jeunes adultes dans la vie économique par le travail rémunéré commence dès l'école secondaire. Jacques Roy (2005, 2006) aborde la perspective des jeunes collégiens selon un modèle « d'écologie sociale ». La famille, la vie

sociale, le travail, le cégep et tout le reste de la panoplie d'obligations qui incombent aux élèves d'aujourd'hui doivent être considérés comme un tout et, dans ce contexte, leur engagement pour les études n'est qu'un parmi les autres en compétition pour le temps de l'élève. Roy a noté que la grande majorité des élèves a maintenant un travail rémunéré (quatre fois plus qu'une génération plus tôt) et que cette situation fait partie de leur réalité et est inéluctable. De plus, la nécessité de détenir un emploi rémunéré est souvent mal comprise et dépréciée par les adultes. Ils tendent à considérer l'obligation pour les étudiants d'avoir un travail rémunéré comme tout simplement un moyen d'obtenir de l'argent pour assouvir des besoins non légitimes, i.e. une auto, des sorties dans les bars ou l'achat de vêtements à la mode, quand ils devraient plutôt mettre la priorité sur la poursuite de leurs études. Lors d'une étude sur les valeurs d'un large échantillon de cégépiens provenant de trois collèges, Roy et ses collègues ont trouvé que la plupart des élèves ne travaillent pas parce qu'ils ont besoin d'argent, mais plutôt parce qu'ils veulent combler ce qu'on pourrait appeler des besoins sociaux. En effet, le travail permet aux jeunes adultes d'occuper une place à part entière dans la société et de jouir d'un niveau d'autonomie culturelle approprié, même lorsqu'ils vivent encore chez leurs parents et que ceux-ci sont financièrement à l'aise. Non seulement les enseignants font-ils preuve de naïveté lorsqu'ils essaient d'ignorer ce phénomène, mais, en agissant comme si travailler n'était pas une nécessité pour ces élèves, ils contribuent à affecter leur performance et à augmenter leur stress.

Dans l'optique des jeunes cégépiens sous-performants, les pairs ont beaucoup plus d'importance que la famille ou le travail. Le psychologue éducationnel Gordon Neufeld (2005) prétend que, pour la première fois dans l'histoire, non seulement les pairs sont-ils la principale source de socialisation des jeunes adolescents au cours de leurs années formatrices, mais qu'ils deviennent

aussi une source clé de connaissances et de sagesse, pour ce que cela vaut, remplaçant de fait l'adulte. Selon Neufeld, l'information et l'influence circulent maintenant de façon horizontale plutôt que verticale, et les adolescents s'éduquent les uns les autres. Il nous rappelle que les élèves apprennent et se développent mieux lorsque l'environnement d'apprentissage n'est pas seulement un espace partagé où les élèves et les enseignants se rencontrent en fonction d'un horaire, et que l'interaction ne se fait pas seulement à l'aide d'un curriculum prédéterminé. Toujours selon Neufeld, l'environnement d'apprentissage doit être « naturel » et l'interaction, un fin mélange de ce que l'enseignant a à offrir et de ce dont l'élève a besoin. L'essence même de ce contact doit être fondée sur un élément affectif positif qui insuffle à l'élève un sentiment d'attachement. De plus, Neufeld prétend que les jeunes qui piétinent, qui ne savent pas par où commencer pour s'engager sur la voie de l'accomplissement d'un projet, vont, en l'absence d'enseignants et d'adultes sérieux dignes de confiance et expansifs, se fier à leurs pairs pour combler le vide. D'où le rôle central que joue la relation avec les pairs pour ceux qui se développent en marge du cercle familial et qui n'ont pas vraiment un sentiment d'appartenance pour le milieu scolaire (Csikszentmihalyi, 1990; Neufeld, 2005; Pomeroy, 2000).

Ce portrait culturel représente le contexte dans lequel vivent les collégiens d'aujourd'hui. Les réponses des institutions face à leurs besoins ont été limitées et sporadiques, à défaut d'être systématiques. Tinto (1996, 2002) déclare que nous, qui travaillons dans le secteur de l'éducation, n'avons pas vraiment pris au sérieux la question de rétention des élèves, mais avons plutôt fait, tout simplement, un peu de bricolage en périphérie du problème. Il soutient que l'approche, plutôt tiède, qu'ont prise les institutions s'apparente à une stratégie « d'éparpillement » des mesures, « qu'elles ont peu fait pour changer l'organisation des activités, pour modifier le

type d'expérience vécue par les élèves, en fait de compte très peu abordé les causes profondes de la perte d'effectifs scolaires (page 1). » Il continue et soutient que les recherches ont été faites et que nous savons ce qui réussit, mais que nous sommes réticents à amorcer un changement. Nous persistons à traiter les élèves comme des vases vides dans lesquels nous pouvons déverser des connaissances en grande quantité, en utilisant ce que Freire identifie comme un modèle éducationnel de style « compte de banque ». En passant de Dewey (1938) à Freire (1970), et par ce que nous appelons maintenant le paradigme constructiviste, la stratégie pédagogique qui fonctionne pour le plus grand nombre d'apprenants a comme point de départ le vécu des élèves, est profondément ancrée dans un processus social et combine l'action et la réflexion. Tinto suggère qu'une communauté « apprenante » procure un environnement familier et soutenant qui permet aux individus regroupés d'apprendre ensemble. La fréquence et la qualité des contacts entre membres du personnel, enseignants et étudiants, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, les impliquent tous dans le processus. Il reprend notre prétention que la création d'un tel environnement, particulièrement en première année de cégep, est capitale pour assurer le succès scolaire à long terme.

Nous pensons que les élèves, au moins ceux du dernier quintile, ont besoin de plus d'orientation aux études collégiales. Des données récentes sur le taux d'échec des élèves au collégial, plus particulièrement à la première session, confirment que, de facto, tous les élèves du dernier quintile sont sérieusement à risque d'échouer leur première session au cégep. Nous avons donc décidé d'aborder le sujet de façon directe et de demander à ces élèves ce qu'ils en pensaient. Nous savions que notre recherche devait être la moins invasive possible, mais nous avons quand même besoin que les élèves nous livrent leur point

de vue sur leur expérience, dans leurs mots et travers leur propre vision du monde.

Le but de la recherche

Dans le domaine de l'Éducation, l'information et les résultats de recherches se retrouvent généralement dans des écrits remplis de nombres et de statistiques. La performance individuelle se mesure à l'aide des registres de présence des étudiants, des notes finales, des moyennes cumulatives pondérées et des cotes R; pour les cours et les programmes, on mesure les taux de réussite et les moyennes de classe; les statistiques tirées des questionnaires Opscan d'évaluation de cours des répondants (et parfois des opinions exprimées), les taux de succès et les indicateurs de performance clés servent à mesurer le rendement des programmes et des institutions; des pages de tableaux nous informent sur l'évaluation des programmes. Finalement, dans le domaine de l'Éducation, les données objectives occupent une telle place privilégiée que l'observateur non-initié pourrait penser qu'il n'y a pas d'autres sources d'information. Elles déterminent même la direction dans laquelle les ressources institutionnelles seront attribuées. Mais, comme un élève du secondaire a expliqué à la journaliste de La Presse, Marie Allard, « Entrer en relation avec les jeunes, c'est long et ardu, il faut essayer de faire rentrer ça dans des colonnes comptables alors que ça n'a rien à voir ». En effet, les solutions aux défis de la jeunesse ne peuvent absolument pas se trouver dans des colonnes de chiffres.

Notre recherche se penche sur l'expérience éducationnelle des élèves à risque, dès leur arrivée au cégep, et brosse un portrait de leur culture éducationnelle. Les constatations découlent de cinq sources primaires de données: des entrevues semi-dirigées menées sur une période de trois ans à partir de 2002, auprès d'un échantillon de 48 élèves sous-performants sélectionnés dans le dernier quintile; d'une évaluation ethnographique de deux écoles

secondaires d'où proviennent des élèves; de données recueillies auprès de quatre groupes de discussion constitués de boursiers, d'un groupe de discussion avec trois professionnels non-enseignants du cégep et d'entrevues menées auprès de 14 enseignants.

Les dossiers scolaires des élèves du dernier quintile de la cohorte de l'automne 2002, que nous identifions comme étant l'Échantillon 48, constituent la source secondaire de données. De l'information a aussi été obtenue lors de visites rendues et/ou d'enquêtes exhaustives menées dans sept écoles secondaires, cégeps ou universités offrant des programmes spéciaux pour les étudiants sous-performants.

Notre étude est avant tout qualitative et longitudinale, et s'appuie sur environ 2 500 pages de verbatim des entrevues menées auprès d'élèves qui peinent à réussir et durant lesquelles ils expriment leur point de vue sur la transition de l'école secondaire au cégep. Nous utilisons des mots qui leur sont propres et porteurs de sens, des mots qu'ils ont utilisés pour nous raconter leur histoire. Nos commentaires sur la corrélation entre leurs désirs et leurs attentes d'un côté et les réponses institutionnelles de l'autre ajoutent une dimension à leurs histoires. Le modèle d'interaction entre ces deux concepts, séparés par ce que nous associons à « un gouffre », avec d'un côté les besoins des élèves et de l'autre, les réponses institutionnelles, tourne autour de la notion d'*indices de maturité* : des éléments clés de l'approche des étudiants qui déterminent la probabilité qu'ils continuent leurs études collégiales et qu'ils réussissent. En s'appuyant sur l'examen des programmes d'accueil et d'intégration déjà existants, nous suggérons des stratégies de programmation qui pourraient permettre aux cégeps de répondre plus spécifiquement aux besoins exprimés par les élèves à risque.

« J'ai toujours voulu être quelqu'un, mais aujourd'hui je réalise que j'aurais dû être plus précise. »

- Lily Tomlin

La culture éducationnelle du dernier quintile

Des élèves des deux écoles secondaires étudiées en 2004 démontraient un attachement profond pour les contacts sociaux avec leurs pairs à l'école et peu d'intérêt pour les matières scolaires. La plupart des élèves à qui nous avons demandé ce qu'ils anticipaient le plus en allant à l'école partageaient ces sentiments.

Amis, vie sociale. Certains professeurs, seulement des cours que j'aimais. J'avais hâte d'aller à ces cours-là. En fait, je pense que c'est l'aspect social du secondaire. C'est vraiment ça qui m'a fait rester si longtemps au secondaire. Comme la vie sociale. Vie sociale, amis, groupes, toutes les affaires dans lesquelles j'étais impliqué.

Dans leur vie de tous les jours, l'élément déterminant était le stress. Le stress généré par la pression de leurs pairs, par les exigences de l'école quant à la discipline et le niveau de performance, ainsi que par la menace que représentent les exigences prévisibles de la prochaine étape dans leur « carrière » scolaire, le cégep. Leur quotidien, au secondaire, était principalement caractérisé par le statut ambigu propre à l'adolescence : la pression qui s'exerce au point de contact entre leurs façons de faire héritées de l'enfance et les responsabilités du monde adulte.

Certains étudiants ne peuvent vraiment pas le prendre. Prendre toute cette pression. Même que des fois ils sont suicidaires. Je me souviens, une fois je parlais avec mes amis, tu sais. C'était une discussion, une fois. Le professeur nous avait demandé ce qui nous faisait penser au suicide. La plupart, nous avons dit que c'était le stress, l'intimidation, plusieurs choses. Parce que

je vois, en ce moment, certains de ces étudiants, tu ne sais pas à quoi t'attendre d'eux.

Les élèves de l'Échantillon 48, qui ont complété leurs études secondaires avec des moyennes générales sous les 70 %, nous ont aussi confié que leurs journées au secondaire étaient axées sur leurs rapports sociaux avec leurs pairs. Lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils aimaient de l'école, souvent nous avons eu comme réponse une version assez tordue de ce que l'école impliquait.

...l'heure du dîner ... éducatif ... lunch ... Mais seulement parce qu'on pouvait rester là et ne pas avoir à faire de travaux scolaires, c'est tout.

Plusieurs avaient développé des mécanismes d'adaptation suffisamment efficaces pour qu'ils puissent compléter leur secondaire sans incident, malgré le peu d'intérêt qu'ils ressentaient. Ils ont offert une performance efficiente en s'engageant minimalement dans le système scolaire, juste assez pour pouvoir poursuivre leurs études.

...Quand j'entends des gens dire qu'ils ont deux heures de devoirs à faire, quand ils sont au secondaire le soir, je ne peux pas le croire. Je suis allé à une des écoles les plus difficiles de Montréal dont j'avais entendu parlé, après Brébeuf. Donc, ils ont dit « j'ai deux heures de devoirs par soir ». J'ai dit que c'était impossible. Si je faisais une demi-heure, ce que je ne faisais même pas le soir, si je faisais ma demi-heure chaque soir, j'aurais facilement eu 80 % à l'école.

Toutefois, une minorité significative d'élèves a quand même, à un moment donné, perdu tout intérêt pour l'école et ces élèves ont dû faire des ajustements importants afin de pouvoir compléter leur secondaire V : s'inscrire au secteur adulte ou dans une école secondaire alternative. Plusieurs ont été ballottés d'une école à l'autre, d'une langue à l'autre, durant leur parcours vers

l'obtention du diplôme de secondaire V. La plupart ne participaient pas aux activités parascolaires, mais étaient profondément liés à leur famille. La majorité ont entretenu des relations interpersonnelles positives et revalorisantes avec seulement un ou deux de leurs enseignants, ceux qui leur avaient démontré un intérêt personnel. Ces élèves aimaient les enseignants qui leur démontraient du respect, qui mettaient l'accent sur les besoins individuels bien qu'ils enseignaient à toute la classe, et qui démontraient une maîtrise de leur matière. Plusieurs ont fait état d'un certain chaos dans les classes où l'enseignant s'adressait à une groupe d'élèves doués, réceptifs, qui s'installaient à l'avant de la classe, pendant que les élèves du dernier quintile se languissaient à l'arrière, faisant les imbéciles tout en étant ignorés par l'enseignant.

Pour presque tous ces élèves sous-performants, l'école est avant tout un lieu de socialisation. Ils allaient à l'école secondaire et au cégep pour voir leurs amis. La plupart du temps, ils affirment avoir leur famille à cœur et, parfois, aller au cégep à cause de la pression exercée par leurs parents. Pourtant, ils évitent les demandes excentriques ou étouffantes que leur famille leur impose parfois. Plusieurs de ces familles font aussi face à des embûches, des difficultés ou sont divisées, ce qui complique le passage de l'étudiant vers la vie adulte.

La plupart de ces élèves ont étudié dans plus d'une langue et plusieurs sont issus de familles immigrantes. Ils sont souvent « la première génération » d'étudiants, c.-à-d. qu'en étudiant au cégep, ils sont devenus plus scolarisés que leurs parents. Pourtant, ils sont ambivalents quant au projet familial. Quelques-uns ont eu à faire face à l'exclusion, la marginalisation ou le racisme et plusieurs ont vécu la plupart de leur vie dans une grande pauvreté.

Ce qui me motive à me lever et à aller à l'école, c'est le fait que je serai peut-être

quelqu'un quand je serai plus vieux, c'est ça qui me motive. Je ne le dois pas au travail, je me le dois à moi-même. Je le dois à ceux qui m'ont élevé. Je le dois à ceux qui payent mes cours. Je le dois à la femme qui fait mon lunch chaque matin. Je le dois à la sœur qui m'achète ce que je veux pour Noël et à mon frère qui me protège toujours et à mon père qui me donne toujours de l'argent pour mon lunch. Je le dois à ces gens là de venir à l'école. Je le dois à mes vieux parents de 50 ans qui sont venus d'un autre pays, dans un pays inconnu avec une valise, un emploi qu'ils aiment faire maintenant, mais ils ont dû commencer avec ce qu'ils n'aimaient pas. Je le dois à eux de venir à l'école tous les jours.

La plupart des jeunes hommes d'origine haïtienne ont dû faire face à un obstacle supplémentaire : le racisme sous plusieurs formes.

La première retenue, le directeur peut te regarder, lire ton nom, te regarder, comme pour se faire une impression comme « Ok ce gars-là, ce nom-là », quelquefois peut-être la couleur...Peut-être. Parce que chaque fois le directeur est sur ton dos. Partout où tu vas dans l'école, il te suit. Ou, disons que tu es avec un groupe d'amis, il te suit, ou nous suit, et donne toujours des avertissements pour rien...« Vous n'avez pas le droit de traîner ici. » Oui, mais c'est notre école. « Les blancs, ils sont tous là à traîner, pourquoi vous ne leur dites pas de ne pas traîner là? » « J'ai l'autorité, vous devez me respecter. » C'est ça que nous n'aimions pas ... peut-être qu'un incident est arrivé ... on ne traînait pas comme tous les noirs, mais ... Quelquefois, nous étions amis avec d'autres personnes et ils les ont avertis que, s'ils venaient avec nous, ils allaient être dans le trouble aussi ...

La grande majorité des élèves de notre échantillon est active sur le marché du travail rémunéré. Quelques-uns travaillent même à temps plein, 25 heures et plus par semaine, tout en étudiant à temps plein. Les emplois qu'ils occupent sont très variés : de

télévendeur et vendeur dans une boutique de vêtements, à maître nageur, musicien professionnel et gérant de salles de cinéma. Ces élèves mènent habituellement la vie économique et sociale bien remplie des jeunes adultes. Ils s'efforcent d'atteindre une certaine indépendance tout en profitant des nombreux privilèges, mais aussi en subissant certains stigmates de la jeunesse. Pour valider leur place dans la société, ils veulent obtenir des diplômes postsecondaires ou universitaires, même s'ils sont rarement stimulés par le domaine dans lequel ils étudient. Il n'est donc pas surprenant que, parfois, ils frappent un « mur », qu'ils glissent vers une certaine délinquance et vers l'indifférence face à leurs études.

Donc, tu n'as pas aucune motivation, donc tu commences à avoir des amis, et peut-être que tu n'as pas le goût de faire tes travaux ... plus de distractions. Et ça commence comme ça. Ce n'est pas grave, c'est seulement le début. Et les notes descendent un peu, puis, à partir du secondaire IV, elles vont juste dans une direction, vers le bas. Les distractions commencent vraiment à ce moment là, puis en secondaire V, les notes descendent de façon dramatique. Vers quoi? Je ne sais pas. Juste beaucoup de distractions et puis tu commences à sortir le soir. Je jouais aussi au hockey. Alors tu as besoin d'argent, donc tu te mets à travailler. Mais tu veux que l'école reste une priorité. C'est toujours une priorité, mais il y en a aussi d'autres.

Une fois face au mur, soit qu'ils aient de la difficulté à raviver la flamme de l'engagement envers leur projet éducationnel, soit qu'ils aient, parfois, une illumination qui les remet sur le droit chemin, vers leur projet. Mais ce type d'étudiant estime posséder de bien piètres capacités scolaires et, souvent, ne comprend pas les critères sur lesquels est fondé le système de notation du collégial. Ils sont donc que vaguement au courant de leur performance dans un cours. Ces élèves

répondent plutôt mal à plusieurs méthodes d'enseignement traditionnelles et ils ont souvent en aversion les cours centrés sur le contenu. Ils insistent pour que ce qu'ils apprennent soit pertinent à la vie de tous les jours afin qu'ils puissent comprendre immédiatement. Plusieurs de ces étudiants n'ont tout simplement pas la préparation nécessaire pour répondre aux exigences du programme dans lequel ils se sont inscrits au cégep. En échec dès leur première session, quelques-uns abandonnent rapidement leurs études. D'autres s'accrochent d'une façon qui défie toute compréhension, tout simplement fidèles au rêve d'avoir un avenir, même s'ils risquent fort bien de terminer leur programme plus tard dans la vingtaine.

... parce que je voulais être quelqu'un, je voulais avoir une bonne éducation et un bon emploi. Ce n'est pas parce que j'aime vraiment ça, pas parce que j'apprécie l'école, mais parce que, si tu ne vas pas à l'école, tu n'as pas d'éducation. C'est vraiment ça le but.

Chaque élève possède une combinaison de différentes caractéristiques qui contribuent à déterminer son propre facteur de maturité et, dépendant de ces caractéristiques, ses chances de succès varient aussi.

Le facteur de maturité

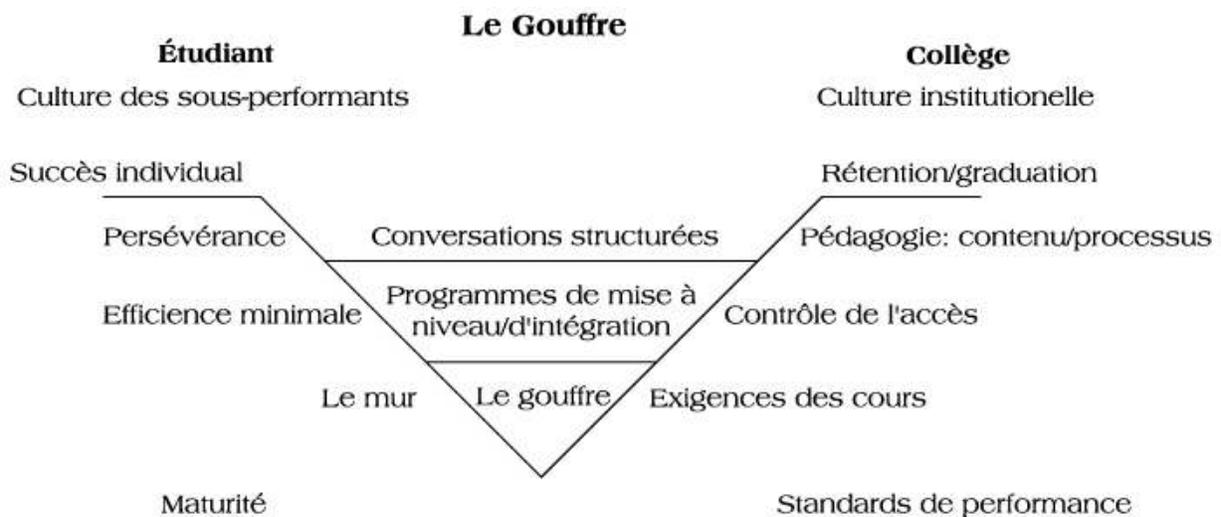
Ces élèves viennent tout juste d'arriver au cégep et ils devront composer avec leur maigre bagage ou acquérir, d'une façon ou d'une autre, les habiletés et attitudes qui ne leur sont pas transmises au cégep. Moins ils en ont à leur arrivée, moins ils seront capables ou prêts pour ce qui les attend. Chaque élève possède une combinaison de différentes caractéristiques qui contribuent à déterminer son propre facteur de maturité et, selon ces caractéristiques, ses chances de succès varient aussi. Plus tôt ils acquièrent les éléments manquants, plus

rapidement ils améliorent leurs chances de « survie » dans ce nouvel environnement. Nous avons observé des élèves qui ont pu acquérir les caractéristiques manquantes et apporter à leur profil les changements nécessaires pour atteindre leur but. D'autres n'ont pu faire les ajustements nécessaires et certains ont changé d'avis quant au but qu'ils désiraient atteindre.

Avoir pu constater les divers ensembles de circonstances, d'habiletés et de moyens d'adaptation, quelque peu différents pour chaque individu, nous a permis de comprendre à quel point leur vie était complexe. Les critères qui caractérisent si l'élève est prêt ou non pour le cégep sont extrapolés du mélange composé des réponses directes des élèves à nos questions et de l'analyse ancrée dans la réalité faite à partir de ces réponses, le tout tempéré par la connaissance que nous, les chercheurs, avons de ce qui était nécessaire à la réussite scolaire. Les facteurs clés, ou critères, de maturité comprennent : ce qui stimule l'élève (ce qui l'allume); ce que l'élève déteste vraiment du processus éducationnel; la raison pour laquelle l'élève poursuit ses études; si l'élève est manifestement déterminé à atteindre un but scolaire et professionnel

réaliste; si l'élève est inscrit dans son programme de choix ou non; le réalisme avec lequel l'élève évalue son niveau d'habileté scolaire; le réalisme avec lequel l'élève estime son niveau d'éthique de travail; sur qui l'élève fait reposer le blâme pour une piètre performance – parfois appeler le « lieu de contrôle »; si l'élève demande de l'aide; si l'élève participe à des activités parascolaires à l'école; si l'élève a fait des sacrifices afin de poursuivre ses études; si l'élève est minimalement efficace dans l'accomplissement des travaux scolaires nécessaires à son avancement dans le système.

Le concept de maturité pourrait être décrit plus concrètement et peut-être même élaboré pour obtenir une échelle numérique fiable permettant, jusqu'à un certain point, de déterminer des profils individuels. Mais, pour les fins de cette étude, nous utilisons ce concept principalement de façon descriptive et heuristique, afin de découvrir certains éléments qui concrétisent les mécanismes d'adaptation à la performance scolaire des études supérieures. De plus, le concept de maturité suggère les balises qui devraient définir ce à quoi un programme de mise à niveau/d'intégration efficace devrait s'attaquer.



Réponse institutionnelle aux élèves sous-performants

Tinto (1998) évalue qu'au moins quatre (4) élèves sur cinq (5) entrant dans un collège américain ont besoin d'une certaine forme de perfectionnement éducationnel. « Dans certaines institutions, les étudiants nécessitant du rattrapage forment maintenant la majorité des nouveaux élèves et plusieurs d'entre eux ont besoin de perfectionnement dans presque tous les domaines de compétences scolaires (page 1). » Reconnaissant ce problème, et pour tenter de contrer le taux élevé de décrochage des élèves vers la fin du secondaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports du Québec a débloqué des budgets spéciaux pour la création de *Sessions d'accueil et d'intégration* au niveau collégial, le programme d'« Explorations » au cégep Vanier.

Pourtant, dans une large mesure, le cégep Vanier continue de baigner dans le reflet de son image des années 70. Les priorités, les règlements, les programmes offerts et les individus qui adhèrent à ce système et réussissent, épousent une culture institutionnelle différente de celle des élèves de l'Échantillon 48. Évidemment, des accommodements et des tentatives précises ont été faits pour combler l'écart entre le collège et les élèves sous-performants. Par contre, les élèves boursiers, les professionnels et les enseignants avec qui nous avons discuté du projet perçoivent l'éducation postsecondaire du même angle que les adhérents qui réussissent. Les élèves boursiers ont trouvé leur rythme de croisière dans ce système; ils aiment ce qu'ils font, poursuivent leurs objectifs de façon très organisée et ont pris leur avenir en main. Leur culture éducationnelle s'apparente à celle des « apprentis » en éducation postsecondaire et ils réussissent dans ce système. Les professionnels du cégep notent que les élèves sous-performants arrivent mal outillés, non seulement en ce qui concerne leur capacité à atteindre les objectifs

scolaires, mais aussi pour un nombre de comportements souhaités. Ils notent aussi que certaines écoles secondaires fournissent des bases remarquablement meilleures que d'autres institutions.

Les enseignants au cégep Vanier savent que l'assise n'est plus la même. Les élèves assis devant eux sont souvent moins aptes à gérer des études de niveau collégial que les élèves de la génération précédente. Certains enseignants sont toujours soucieux de respecter les standards des cours, des disciplines et des programmes; ils continuent donc à s'attendre à ce que les élèves en difficulté demandent de l'aide, sinon qu'ils échouent comme ils le méritent. D'autres enseignants ont adapté leur méthode pédagogique et ont cherché des façons d'éveiller l'intérêt des élèves pour qui les études représentent un défi ou un ennui. Ces enseignants ont à la fois ajusté leurs méthodes d'enseignement et le contenu de leurs cours, ainsi que la quantité de matière, afin d'atteindre un taux de réussite le plus élevé possible dans les circonstances. La plupart des enseignants démontrent peu d'empathie pour les demandes que le travail rémunéré impose à leurs élèves et sont stupéfiés quand ils démontrent peu de motivation à compléter les travaux scolaires nécessaires pour réussir. Pourtant, la plupart des enseignants démontrent aussi de la compassion pour les élèves qui semblent dépassés par les exigences des études collégiales et ces enseignants sont plus enclins à essayer des méthodes innovatrices et à assister ces élèves dans un processus de réussite.

...programmes spécialement adaptés partagent des caractéristiques essentielles: orientation personnalisée, faible ratio maître /élèves et valorisation sociale des études.

Nous avons examiné des programmes particuliers, offerts par des écoles secondaires et des collèges du Québec, de

l'Ontario et de la Colombie-Britannique, qui peuvent être considérés comme à l'avant-garde des stratégies de développement dans le secteur de l'éducation postsecondaire. La caractéristique la plus importante de ces programmes est la reconnaissance que plusieurs programmes d'études traditionnels ne fonctionnent tout simplement pas pour un nombre important d'élèves sous-performants. Soit que ces élèves continuent à ne pas se qualifier, à échouer ou à abandonner en grand nombre, soit que d'autres programmes sont développés pour permettre accès et réussite, ou pour offrir différentes options, à ceux qui ont peu de chance d'accéder aux études postsecondaires sans aide particulière. Ces programmes spécialement adaptés partagent des caractéristiques essentielles : orientation personnalisée, faible ratio maître/élèves et valorisation sociale des études. Certains programmes comprennent aussi de l'enseignement par les pairs, l'allocation de locaux dédiés, l'émission de certificats de niveau intermédiaire et un engagement important des professionnels non-enseignants.

Aux yeux des étudiants sous-performants, le côté institutionnel du gouffre présente donc une face cohérente quant à ses réalisations, ses succès et son ensemble de standards comportementaux raréfiés. Les élèves de l'Échantillon 48 sont alors en terrain inconnu. Les quelques rares histoires à succès sont exceptionnelles. Ultimement, la différence entre l'expérience des élèves de l'Échantillon 48 et celle des élèves qui font partie du système est minée par une structure sociale qui a traditionnellement préservé l'accès à l'éducation postsecondaire aux enfants de ceux qui en avaient déjà bénéficié ou qui pouvaient se le permettre. Une génération après la création des cégeps, permettant une démocratisation en profondeur des études postsecondaires, on récolte ce que l'on a semé. Les promesses d'avancement social de l'éducation postsecondaire sonnent un peu faux pour ceux qui ne

peuvent pas se permettre d'entrer dans le système, peu importe la raison. Dans leur article intitulé « Transformer pour évaluer », mesdames Lebel et Bélair (2004) ont décrit très brièvement l'impact du processus de démocratisation.

De fait, le projet de démocratisation de l'enseignement, et particulièrement l'accroissement des cohortes hétérogènes qui s'en suivit, ont graduellement mis en exergue l'importance, pour le personnel enseignant, d'adopter des pratiques pédagogiques aptes à mieux rejoindre les nouvelles cohortes d'élèves ... plusieurs élèves arrivent désormais à l'école sans nécessairement maîtriser les codes et les normes implicites de la culture et de la réussite scolaires, une situation pouvant, dans bon nombre de cas, nuire à leur cheminement académique.

Un gouffre sépare deux cultures éducationnelles

Notre étude dépeint nettement deux cultures éducationnelles que nous pourrions comparer à « deux solitudes ». D'un côté, nous retrouvons la culture institutionnelle que nous pourrions désigner comme culture pédagogique, qui est la base de notre système secondaire et postsecondaire depuis aussi longtemps qu'on peut se rappeler, et que les étudiants très performants ont en commun. De l'autre côté, nous avons une culture éducationnelle qui résulte de la sous-performance d'une génération d'étudiants qui ont éprouvé de la difficulté à atteindre le niveau minimal requis pour poursuivre dans le système. Le lien que ces étudiants entretiennent avec les institutions d'enseignement est mince. Évidemment, il y a un groupe important d'étudiants qui se retrouvent entre ces deux pôles et à qui cette recherche ne s'adresse pas. Ce groupe est composé d'élèves « typiques » qui réussissent au cégep en obtenant des notes moyennes et qui terminent leur programme collégial de deux ou trois ans en trois ou quatre.

La culture des institutions d'enseignement et des acteurs qui réussissent, notamment les enseignants, les professionnels et les élèves très performants, est ancrée dans une idéologie de l'enseignement qui se base sur le contenu, qui détermine de façon formelle les exigences et qui prône la méritocratie dans ses standards de performance. Cette vision institutionnelle comporte des objectifs scolaires, mesure la performance selon des indicateurs numériques standards et contrôle l'accès à ses programmes et à d'autres possibilités d'avenir intéressantes qui nécessitent des lettres de créance officielles des établissements d'enseignement de niveau postsecondaire. La plupart de ceux qui représentent le côté institutionnel/pédagogique du gouffre ont retiré des avantages personnels du succès qu'ils ont obtenu dans le système; ils supportent et respectent les valeurs et les règles selon lesquelles le système fonctionne. Sauf pour les boursiers qui obtiendront sûrement les récompenses et le confort escomptés, nos répondants issus de la culture pédagogique ont bénéficié d'un confort relatif et de carrières valorisantes dans le système éducationnel. Les enseignants et des professionnels sont en grande partie dévoués à aider ceux qui ont de la difficulté à rencontrer les standards de l'institution, ceux pour qui le succès n'est pas facile à obtenir, et travaillent pour leur fournir de l'aide additionnelle et des encouragements.

La culture des élèves sous-performants comporte un système de valeurs et de normes basé sur leur expérience dans un système scolaire qui n'a que rarement pu leur permettre d'éprouver une satisfaction intrinsèque, ou obtenir du succès. Malgré le fait que plusieurs élèves du dernier quintile aient « réussi » leurs études secondaires, notre recherche a démontré que ce succès s'appuie rarement sur un ensemble d'aptitudes scolaires nécessaires pour faire bonne figure dans un programme collégial, particulièrement le programme choisi par l'élève. Ces élèves arrivent au cégep en

grande partie ignorants des attentes institutionnelles. Ils patagent souvent dans un monde scolaire qui leur semble mystérieux, qui ne leur est pas familier, et qui est apparemment indifférent aux difficultés de jeunes adultes qui veulent avancer dans la vie tout en subissant des pressions multiples.

Le point commun le plus débilant de ces deux cultures institutionnelles est que l'ensemble des habiletés nécessaires pour réussir au cégep n'est pas montré au secondaire, ni enseigné de façon efficace une fois rendu au cégep. De plus, la culture éducationnelle et son bagage motivationnel, émotionnel et adaptatif accumulé tout au long du secondaire empêchent l'émergence du type d'engagement direct requis pour les études postsecondaires au cégep. Ces diplômés du secondaire font face à un autre obstacle : la formule temps-plein, de jour, du collégial laisse peu de marge de manœuvre aux étudiants qui veulent, ou doivent, assumer leur vie d'adulte responsable, principalement par un travail rémunéré, durant leurs études. De la rencontre de ces deux cultures résulte alors un borbier de frustrations et de déceptions ressenties des deux côtés du gouffre.

Le monde dans lequel vivent ces élèves est complexe et des pressions sociales importantes sont souvent vécues intensément, même si elles ne sont que très vaguement perçues. À leur arrivée au cégep, la plupart des élèves de l'Échantillon 48 avaient déjà étudié dans au moins deux langues différentes, avaient grandi dans une famille dont au moins un parent n'était ni anglophone, ni francophone, avaient étudié dans plus d'une école secondaire et avaient travaillé, ou devaient travailler, contre rémunération. Certains vivaient dans une famille monoparentale, certains avaient des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement et certains avaient expérimenté une extrême pauvreté. Ce qui en fait une population étudiante assez différente que celle qui fréquentait le cégep Vanier une génération plus tôt. Tous

avaient obtenu un rendement faible dans un système éducationnel où on retrouvait un curriculum standardisé, des exigences comportementales et des mécanismes d'évaluation. Ils sont les « défavorisés » éducationnels.

Pour ces élèves, ces questions qui structurent leur vie complexe font partie de l'air qu'ils respirent. Elles sont si profondément ancrées dans leur vie de tous les jours qu'il leur est souvent difficile d'en établir le profil pour les intervieweurs que nous sommes. Leur cadre de référence pour ces questions est très différent de celui du personnel des institutions scolaires – un peu comme si on demandait à un poisson de décrire l'eau à un pêcheur.

Sous-jacente à tout le reste, pour une minorité significative de l'Échantillon 48, était tout simplement la pauvreté à l'état pur. Certains vivaient dans des conditions où les ressources nécessaires pour étudier au niveau collégial étaient extrêmement limitées. Malgré le discours officiel qui prétend que le cégep est gratuit, plusieurs élèves peuvent trouver très difficile de se permettre le coût réel de la formation postsecondaire. Dans le cas d'un élève dont la famille vivait de l'aide sociale, les dépenses ne cessaient de s'accumuler et, parce qu'ils avaient de la difficulté à mettre de côté l'argent nécessaire pour payer les frais scolaires, des frais pour paiement en retard s'additionnaient.

Oh, le mode de facturation. Je ne l'aime pas vraiment parce qu'ils veulent toujours ... avec moi, parce que ... OK, la première session, j'ai dû m'inscrire dans le programme Explorations II et comme le cours Science of Survival faisait partie du programme, il fallait le prendre, tu ne pouvais pas ne pas le prendre et ça coûtait 170 \$. OK, mais je n'ai pas 170 \$. Puis, pour avoir mon horaire, j'ai dû aller au Bureau de l'aide financière, et puis j'ai besoin de le voir pour l'obtenir. Il était d'accord, OK, j'aimerais savoir quand tu me paieras ... je n'avais aucune idée. Le plus

qu'il pouvait me donner était une semaine ou deux, et je n'aurai pas l'argent à ce moment là, et si je n'ai pas l'argent, j'aurai à payer un 50 \$ de plus ... En tout, ça a monté à 247,50 \$, non 367,50 \$ et ça c'est beaucoup, si on tient compte qu'à l'origine c'était 147,50 \$, et je pense que je me suis inscrit en retard ... non, je me suis inscrit en retard au ... oui, je me suis inscrit en retard. Donc, ça montait à ça et la session suivante, parce que j'ai dû le payer un peu plus tard, parce que j'avais à trouver de l'argent et tout, bien je me suis inscrit en retard, c'était juste un gros gâchis.

On présume souvent que l'adaptation à une nouvelle langue d'enseignement et les difficultés reliées à l'immigration, et la marginalisation qui l'accompagne, sont des facteurs importants qui contribuent à la sous-performance scolaire. Bien que ce soit généralement le cas, nous avons trouvé que ce n'est pas aussi simple que cela paraît. Plusieurs de ces élèves parlent au moins trois langues : ils étudient en anglais, ils ont complété une bonne partie de leurs études antérieures en français/ou ils ont travaillé en français, mais leur langue maternelle et la langue parlée par leurs parents est différente, souvent européenne, mais de plus en plus du Moyen-Orient, de l'Asie, de l'Afrique ou de l'Amérique latine. C'est au moins un point commun qu'ils ont avec les boursiers. Pourtant, s'adapter à un environnement linguistique différent est un trait commun de ces élèves. Les enseignants, qui ont souvent eux-mêmes des difficultés avec leur langue seconde, vont se moquer et dire que nos élèves parlent couramment trois langues, mais qu'ils sont illettrés dans les trois.

Certains élèves de l'échantillon sont vraiment des « enfants de la Loi 101 », i.e. la loi les a obligés à étudier en français à partir du primaire parce que leurs parents n'avaient pas étudié dans le système scolaire anglophone au Canada. Par contre, ils ont choisi d'étudier en anglais au cégep. Malgré le fait que les élèves de langue maternelle française réussissent

relativement mieux que la moyenne des étudiants à Vanier, ceux qui ont à composer avec trois langues ont des parcours plus complexes. On peut s'attendre à ce que la marginalisation, répétée ou permanente, des minorités linguistiques ou ethniques nuise à l'engagement de l'apprenant dans le processus éducationnel et à sa performance aux instruments de mesure standardisés du rendement scolaire. Un des effets importants de la nécessité de s'adapter est le retard qu'ils prennent par rapport au rythme auquel les autres élèves évoluent dans le système scolaire. Dans ce cas, l'élève se retrouve à être le plus vieux de sa classe et est embarrassé de continuer. L'âge, la mobilité géographique et la langue d'enseignement peuvent former une synergie négative qui nuit au progrès scolaire.

... Donc, ils m'ont placé en Secondaire III pour continuer et obtenir un diplôme régulier, comme pour ceux qui ont moins que 18 ans. J'étais supposé de continuer en post-accueil, mais ils ne m'ont pas laissé continuer en post-accueil parce que j'avais plus que 18 ans et que je ne pouvais plus rester. Mais si j'avais été en secondaire V, il m'aurait laissé, mais parce que mon français n'était pas parfait, et j'étais supposé de passer deux ans pour devenir meilleur... C'est pour ça que je suis en retard pour le cégep. Parce que j'ai étudié deux ans. Un an et demi pour le français. En fait, ils m'ont fait perdre mon temps pour le français et j'étais tellement en colère à cause de ça, parce que je n'ai rien eu. Je ne suis pas bon en français, je ne suis pas bon en anglais ... Parce que, comme tu peux le voir, j'ai perdu deux ans pour étudier une langue, et mes notes de mathématiques diminuaient. Je n'ai pas pratiqué mes mathématiques. Je n'ai pas pratiqué ... tu sais si tu ne pratiques pas les mathématiques, tes notes diminuent...

La majorité des élèves de notre échantillon s'attendent à devoir travailler à temps partiel, comme le font la plupart des

étudiants du système public collégial. La plupart des emplois qu'ils occupent ont peu ou pas à voir avec leur programme d'études

La majorité des élèves de notre échantillon s'attendent à devoir travailler à temps partiel, comme le font la plupart des étudiants du système public collégial.

et aucun ne croit que son emploi deviendra aussi important que ses études. Pourtant, pour deux d'entre eux, l'occasion de travailler plus, de faire plus d'argent ou d'avoir plus de responsabilités avait été suffisamment attrayante pour qu'ils mettent en péril leur réussite scolaire. Dans au moins un cas, l'étudiant a échoué sa session parce qu'il avait assumé une charge de travail supplémentaire. Ces élèves ont 17 ou 18 ans lorsqu'ils arrivent au cégep et la plupart finiront leur programme collégial, si tant est qu'ils le complètent, qu'au cours de la vingtaine. Typiquement issus de la classe ouvrière, souvent d'une famille monoparentale, ces jeunes adultes occupent une part active dans l'économie. Malgré la gratuité scolaire au collégial, la plupart de ces élèves n'ont pas la possibilité d'étudier sans devoir travailler. Même ceux qui pourraient se permettre le luxe d'étudier sans travailler se buttent aux normes culturelles de leurs pairs, pour qui il est impératif de travailler pour atteindre l'indépendance monétaire. Deux jeunes filles de l'Échantillon 48 expliquent leur situation.

En fait, le travail a toujours été un problème. J'aide ma mère depuis longtemps. Je paie mes frais scolaires, je paie ma carte d'autobus, je paie beaucoup de choses. C'était juste une autre étape. De toute façon, je vais probablement déménager en juillet. Je devrai payer mon université, alors je dois économiser pour ça. En fait, j'ai besoin de travailler si je veux aller à l'école. C'est d'ailleurs le plus gros défi, car beaucoup de professeurs ne comprennent pas ça. Ils semblent offensés par le fait que

j'ai besoin de travailler. Même si je comprends qu'ils croient que leur cours devrait être une priorité, ils devraient être en mesure de comprendre que tous les étudiants ne vivent pas avec leurs parents. Eh bien, je ne peux pas toujours dépendre de ma mère et de mon père, dépendre d'eux pour de l'argent, ils ont à payer leurs propres comptes, leurs affaires. Même si je voulais, je ne peux pas vraiment leur en demander, si je veux m'acheter des souliers, des vêtements ou d'autres choses. Je ne peux pas toujours leur demander. Pour l'école, j'aide ma mère, elle a payé mes frais scolaires et j'ai acheté mes livres. C'est comme un équilibre, mon père aide aussi, donc on participe tous, ici et là, pour m'aider.

Dans quelques cas, l'étudiant travaille dans l'entreprise familiale et, quelquefois, occupe même une fonction importante comme gérant de restaurant. Devoir composer avec les exigences de l'emploi et celles des études collégiales peut être déchirant pour eux. Travailler dans l'entreprise familiale peut être un choix de carrière alléchant et lucratif. Dans ce cas, poursuivre ses études se retrouve au bas de la liste des priorités de l'étudiant. L'entreprise familiale devient une alternative sérieuse à l'éducation et le fait de savoir qu'ils peuvent compter sur un emploi peut même leur enlever la motivation pour fournir les efforts nécessaires à leurs études. Dans plusieurs cas, ce modèle découle d'une longue tradition établie par les générations précédentes.

C'est quelque chose qu'ils aimeraient avoir, qu'ils voudraient que j'aie, tu sais. Parce que pour ma famille, l'éducation n'était pas vraiment ... plusieurs de mes cousins, plusieurs de mes oncles ne sont pas allés à l'université. Ils ont obtenu leur diplôme d'études secondaires et sont allés tout de suite travailler pour leur père ... C'est comme ça dans ma famille. Plusieurs, la majorité de mes cousins et de mes oncles sont allés travailler pour leur père après l'école secondaire.

Le passage du secondaire au collégial doit être un «passage protégé» pour les étudiants du dernier quintile.

Défis structurels et pédagogiques

Certains modèles émergent de la contradiction entre, d'un côté, la culture pédagogique ou institutionnelle et, de l'autre, la culture éducationnelle du dernier quintile. Ces schèmes d'interface nous laissent entrevoir des pistes de solution prometteuses vers un accommodement qui pourrait permettre à plus d'élèves de cette cohorte d'atteindre leur but scolaire ou de poursuivre d'autres voies afin qu'ils occupent une place plus productive et plus revalorisante dans la société.

Le travail et les études

Il est impératif que ces élèves sous-performants aient la possibilité d'étudier, pour obtenir leur diplôme d'études collégiales, à un rythme approprié à leur réalité contextuelle exigeante. Plus spécifiquement, le système, et ultimement le ministère de l'Éducation, doivent abandonner les pratiques qui pénalisent financièrement les élèves qui n'ont pas les moyens financiers, ou pour qui les études ne font pas partie de leurs priorités, d'étudier à temps plein. Seulement les élèves qui s'inscrivent à temps plein et qui réussissent la plupart de leurs cours n'ont pas à payer de frais de scolarité. Ceux qui doivent travailler tout en étudiant à un rythme plus lent payent des frais de scolarité et auront accumulé une dette importante à la fin de leurs études. De plus, le ministère exerce une forte pression sur les collèges afin qu'ils fassent en sorte que leurs élèves obtiennent leur diplôme dans un délai le plus court possible. Il leur demande ainsi de rencontrer des objectifs qui ne sont pas réalistes et de mettre de la pression sur les étudiants pour qu'ils s'inscrivent à temps plein et assument une charge d'études épuisante, ce qui garantit presque un taux d'échec élevé lorsque

cumulé à leurs autres responsabilités exigeantes.

Styles d'apprentissage et pratiques d'enseignement

En général, la façon traditionnelle de donner un cours, l'exposé magistral, ne convient pas vraiment aux étudiants qui se situent dans le dernier quintile. La nature sociale de ces jeunes adultes nécessite des méthodes d'enseignement innovatrices qui misent sur cet aspect de leur personnalité, et qui pourraient les aider à participer à des conversations structurées. Si les enseignants du collégial recevaient une formation des maîtres, des méthodes particulières de ce genre pourraient être plus couramment élaborées.

Contenu et processus

Le modèle mis de l'avant dans la plupart des cours collégiaux, qui veut que l'accent soit mis principalement sur le contenu du cours, doit être modéré vers un modèle plus processuel qui permettrait à l'étudiant de commencer son apprentissage à partir d'un point de référence, dans son expérience, qu'il peut identifier. Autrement dit, c'est une chose de communiquer le contenu, mais toute une autre pour l'élève de l'apprendre. De plus, l'enseignement processuel est une stratégie pédagogique qui nécessite normalement un niveau d'attention individuelle plus élevé, donc un meilleur ratio maître-élèves et l'offre de services d'aide à l'apprentissage perfectionnés additionnels.

Cours servant de contrôle à l'entrée

Certains cours sont des préalables obligatoires pour l'admission à des programmes collégiaux et universitaires, donc à des carrières, ou sont absolument nécessaires pour l'obtention d'un diplôme. Pourtant, les étudiants les échouent souvent. Ces cours ont servi d'écueils pour plusieurs étudiants qui, sans doute, auraient pu acquérir les compétences propres au

programme et exercer de façon admirable leur métier ou profession. Il y a deux générations, un individu ne pouvait espérer enseigner la littérature anglaise sans avoir étudié le latin ou le grec. Aujourd'hui, un individu ne peut être admis dans plusieurs programmes à moins qu'il ait réussi certains cours de mathématiques ou de sciences physiques spécifiques, ou qu'il a atteint un niveau de performance minimal à un test standardisé. Certains programmes ont des cours en fin de programme qui servent d'entonnoir, notamment le Projet d'intégration en Sciences humaines. Pour servir la fonction de formation plutôt que les paramètres disciplinaires, des efforts particuliers doivent être déployés pour assurer la réussite de ce type de cours, notamment des efforts sérieux, de l'aide appropriée, des enseignants soigneusement sélectionnés ou spécialement formés, de bons ratios maître-élèves ou, peut-être, du matériel de cours adapté.

Programmes d'accueil et d'intégration

Le passage du secondaire au collégial doit être un « passage protégé » pour les étudiants du dernier quintile. Un programme efficace doit adresser à la fois les besoins pédagogiques de l'institution et l'ensemble des compétences insuffisantes que les étudiants ont hérité de l'école secondaire. Un tel programme doit aussi tenir compte de la culture éducative des étudiants, comporter une orientation approfondie dès le début de la première session, offrir un suivi individuel pendant au moins deux sessions, rendre disponible du personnel non-enseignant incluant des spécialistes dans les champs sociaux d'aide et utiliser des pratiques d'enseignement appropriées, sensibilisées et coordonnées.

Les métiers et autres professions techniques

Plusieurs étudiants arrivent au cégep avec l'intention de poursuivre leurs études au niveau universitaire, même s'ils démontrent

peu d'enthousiasme pour les programmes qui y mènent et qu'ils n'ont pas les habiletés exigées par ce genre d'activités d'apprentissage. Souvent, ces individus n'ont pas été suffisamment informés sur d'autres programmes de formation professionnelle qui leur permettraient

d'avoir une carrière valorisante, un emploi garanti et de subir moins de frustrations. Le paradigme très répandu qui présente les études universitaires comme la seule avenue vers une carrière digne de ce nom doit être réévalué publiquement.

Note finale

Toutes les données essentielles ont été obtenues au cégep Vanier. Il est intéressant de noter que la population étudiante du cégep Vanier, composée d'environ 40 % d'anglophones, 40 % d'allophones et 20 % de francophones, est très hétérogène, multiethnique et urbaine, et qu'on y parle plus de 80 langues. Nous formons une mosaïque ethnique arborant différentes couleurs de peaux et dont, pour beaucoup d'entre nous, les parents viennent d'une autre partie du monde. C'est plutôt une situation exceptionnelle au Québec. Notre « complexité » est partagée par seulement deux ou trois autres collèges en 2005. D'ici 2025, en tenant compte des tendances démographiques actuelles, la plupart des collèges de grandes tailles, probablement une vingtaine en tout, ressembleront au cégep Vanier. Les vies complexes d'élèves décrites dans cette recherche pourraient bien être le lot de beaucoup d'autres jeunes québécois.

Références – liste des articles consultés

- Allard, Marie. (2005, 23 avril). L'École publique à Saint-Henri. *La Presse*, p. A2.
- Badoux, Claudine et Albert Noircent. (1998). *Mobilité de [genre], sexe et réussite scolaire au collegial*. *Revue des sciences de l'éducation*. 24(2) pp. 355 – 378.
- Baumeister, Roy F., et al. (2005, January). Exploding the Self-Esteem Myth. *Scientific American*, 292 (1), 84.
- Bertrand, Mireille. (1994). *Pratiques d'éducation interculturelle au cégep: répertoire analytique et critique*. St-Laurent: Vanier College.
- Bouchard, Pierrette, Laurette Coulombe et Jean-Claude St-Amant. (1994). *Abandon scolaire et socialisation selon le sex*. Rapport de recherche: Phase I. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Quebec: Université Laval.
- Bouchard, Pierrette et Jean-Claude St-Amant. (1996). *Garçons et Filles: stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Les Éditions du remue-ménage.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *The Logic of Practice*. (Richard Nice, trans.) Stanford, California: Stanford University Press
- Breunig, Mary. (2005). Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106 – 122.

- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.
- Coulombe, Laurette. (1993). *Garçons et filles: Socialisation, stéréotypes et réussite scolaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Québec : Université Laval et la Centrale de l'enseignement du Québec.
- Crépeau, Marie et Alain Gagnon. (1997). *Soutien social et réussite scolaire des garçons*. Rapport PAREA. Montréal: Collège de Bois-de-Boulogne.
- Curtis, Bruce, D.W. Livingstone and Harry Smaller. (1992). *Stacking the Deck: The Streaming of Working Class Kids in Ontario Schools*. Toronto: Our Schools / Our Selves Education Foundation.
- Davis, Fran and Greta Hofmann Nemiroff. (1993). *Towards a Gender-Fair Education in the Cegeps*. Montreal: Dawson College.
- Davis, Fran and Arlene Steiger. (1996). *Gender and Persistence in the Sciences*. St. Laurent: Vanier College.
- Dewey, John. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Glaser, Barney G., and Anselm L. Strauss. (1967). *The discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Aldine: Chicago.
- Lamarre, Jean et Michel Ouellet. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Lapierre, Louise and Sylvie Loslier. (2003). *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégiale*. St-Laurent: Cégep de Saint-Laurent.
- Lebel, Christine and Louise Belair. (2004). Évaluer pour transformer. *Pédagogie collégiale*, 18(1).
- Neufeld, Gordon (2005). *The Trouble With Kids These Days*. www.GordonNeufeld.com
- Péloquin, Florian. and André Baril. (2002). *La Culture Générale et les jeunes*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Pomeroy, Eva. (2000). *Experiencing Exclusion*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books Limited.
- Potvin, Maryse. (2000). Racisme et citoyenneté chez les jeunes Québécois de la deuxième génération haïtienne. dans l'ouvrage collectif Maryse Potvin, Bernard Fournier et Yves Couture, (ed.) *L'individu et le citoyen dans la société moderne*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Roy, Jacques. (2003). Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial. *Pédagogie collégiale*, 17(1).

Roy, Jacques. (2006). Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes. *Pédagogie collégiale*, 19(3).

Roy, Jacques, Nicole Mainguy, et al. (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy: Cégep Saint-Foy / Observatoire Jeunes et Société.

Terrill, Robert, Robert Ducharme, et Nicole Plante. (1994). *Passages secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal: SRAM.

Tinto, Vincent. (1996, Fall). Reconstructing the first year of college: Colleges may need to refocus their retention programs. *Planning for Higher Education*, 25.

Tinto, Vincent and Stacy Riemer. (1998). *Learning Communities and the Reconstruction of Remedial Education in Higher Education*. Presentation to Conference on Replacing Remediation in Higher Education at Stanford University, January 1998.

Tinto, Vincent. (2002). *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College*. A speech presented at the annual meeting of the American Association of Collegiate Registrars and Admission Officers, April 15, 2002, Minneapolis, Minnesota.