



Institut de recherche sur l'intégration
professionnelle des immigrants

Collège de Maisonneuve

LES CAHIERS DE L'IRIPI **3**

PRATIQUES INCLUSIVES EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ DANS LES MILIEUX D'ENSEIGNEMENT

**ACTES DU
COLLOQUE
VIRTUEL**

Tenu les
**26/27
novembre
2020**



**PRATIQUES INCLUSIVES
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ
DANS LES MILIEUX D'ENSEIGNEMENT**

LES CAHIERS DE L'IRIPI **3**

**ACTES DU
COLLOQUE
VIRTUEL**

Tenu les
**26/27
novembre
2020**

PRATIQUES INCLUSIVES EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ DANS LES MILIEUX D'ENSEIGNEMENT

est publié par l'Institut de recherche en intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) et le Collège de Maisonneuve, grâce au soutien financier du ministère de l'Enseignement supérieur.

Cet ouvrage a été dirigé par Habib El-Hage, Ph.D., directeur de l'IRIPI.

MERCI AUX COLLABORATEURS

Malika Habel, directrice générale du Collège de Maisonneuve
Simon Bergeron, sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur, Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec
Bernard Tremblay, président-directeur général de la Fédération des cégeps
Maryse Lassonde, présidente du Conseil supérieur de l'éducation
Maryse Potvin, sociologue, professeure titulaire en sociologie de l'éducation, professeure en sciences de l'éducation à l'UQAM
Michael Dugdale, chercheur, JACOB (Centre d'intelligence artificielle appliquée)
Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur en statistiques, ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière
Annie Nantel, conseillère pédagogique à la Boussole interculturelle, Direction des affaires étudiantes et communautaires au Cégep Édouard-Montpetit
Paula St-Arnaud, conseillère à la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec
Geneviève Audet, titulaire de la Chaire de recherche de l'UQAM sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation
Gina Lafortune, professeure en sciences de l'éducation à l'UQAM
Fran Beauvais, First Nations Regional Adult Education Centre (FNRAEC)
Debbie Lunny, Humanities, John Abbott College and Intercollegiate Decolonization Network (IDN)
Mariam Imak (Inuk) Nunavik Sivunitsavut, John Abbott College
Marise Lysie Théagène, enseignante en soins infirmiers au Collège Montmorency
Nadine Trudeau, professeure d'anthropologie au Cégep du Vieux Montréal
Julie Prince, conseillère en interculturel, CLIC et IRIPI au Collège de Maisonneuve
Mohamed Mimoun, agent de mobilisation, IRIPI au Collège de Maisonneuve

MERCI AUX AUTEURS

Annie Nantel
Dany Paradis
Émilie Prenoveau
Gina Lafortune
Julie Prince
Marco Gaudreault
Marise Lysie Théagène
Maryse Potvin
Michaël Gaudreault
Nadine Trudeau
Nancy Moreau
Thomas Gulian
Tzvetelina Tzoneva
Vicky Potrzebowski

POUR CITER CET OUVRAGE

IRIPI (2021). Pratiques inclusives en contexte de diversité dans les milieux d'enseignement, sous la direction de Habib El-Hage, Montréal, Les Cahiers de l'IRIPI, no 3.

TABLE DES MATIÈRES

05 • MOT DU DIRECTEUR DE L'IRIPI

PREMIÈRE PARTIE : COMMUNICATIONS

08 • DE L'INCLUSION ET DE LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL : « AU FOND, VOUS VOULEZ SAVOIR CE QUE ÇA VEUT DIRE ÊTRE NOIR.E AU CÉGEP? »

Gina Lafortune, professeure, département d'éducation et formation spécialisées, UQAM

16 • ACCÈS, PERSÉVÉRANCE ET DIPLOMATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES : CE QUE L'ON EN SAIT

Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur en statistiques, ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière et **Marco Gaudreault**, chercheur en sociologie, ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière

31 • LA CENTRALITÉ DE L'APPROCHE INCLUSIVE, POUR DES MILIEUX ÉDUCATIFS « CAPACITANTS »

Maryse Potvin, professeure titulaire, UQAM

45 • LES ENJEUX DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION AU CÉGEP

Tzvetelina Tzoneva, doctorante, UQAM en collaboration avec **Thomas Gulian**, chercheur, IRIPI

56 • PERSÉVÉRANCE ET RÉUSSITE SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES : ÉTAT DE LA SITUATION

Tzvetelina Tzoneva, doctorante, UQAM en collaboration avec **Thomas Gulian**, chercheur, IRIPI

65 • INTERCULTUREL EN ACTION : UN PROJET INTERCOLLÉGIAL POUR FAVORISER LE VIVRE ENSEMBLE ENTRE CÉGÉPIEN.N.E.

Julie Prince conseillère à la vie étudiante du Collège de Maisonneuve, Coordonnatrice de la Table interculturelle de l'IRIPI

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATIONS

68 • INSUFFLER DE L'INTERCULTUREL À TOUS LES NIVEAUX POUR UN MILIEU COLLÉGIAL PLUS INCLUSIF

Annie Nantel, conseillère pédagogique à la Boussole interculturelle, Direction des affaires étudiantes et communautaires, Cégep Édouard-Montpetit

75 • POUR UNE PÉDAGOGIE ADAPTÉE À TOUS, FAITES-LE: RCRC! (LA RÉACTIVATION DES CONNAISSANCES PRATIQUES POUR LA RÉUSSITE CULTURELLE)

Marise Lysie Théagène, enseignante en soins infirmiers, Collège Montmorency

83 • LE MENTORAT INTERCULTUREL

Nadine Trudeau, professeure d'anthropologie, Cégep du Vieux Montréal

91 • LE JUMELAGE INTERCULTUREL : UNE COLLABORATION ENTRE LE COLLÈGE DE MAISONNEUVE ET LE CENTRE YVES-THÉRIAULT

Nancy Moreau, **Vicky Potrzebowski**, **Julie Prince**, Collège de Maisonneuve
Émilie Prenoveau, Centre Yves-Thériault, **Dany Paradis**, Centre Saint-Louis

MOT DU DIRECTEUR DE L'IRIPI

Diversité ethnoculturelle, religieuse, linguistique, de genre, personnes en situation de handicap; la diversité est bien présente dans nos milieux d'éducation. Elle nous demande de nous adapter et de revoir nos façons de faire afin d'assurer l'inclusion de toutes les personnes. Cet enjeu de l'inclusion est d'autant plus important dans le contexte actuel de la crise de la COVID-19, où les risques de décrochage et d'isolement des étudiants augmentent. La question en filigrane était de savoir comment les pratiques inclusives influencent-elles la persévérance, la réussite et la diplomation des étudiants.

830 personnes étaient au rendez-vous du colloque de l'IRIPI. Des personnes de tous les milieux et de tous les niveaux scolaires ont assisté aux conférences et ateliers portant sur un enjeu important des milieux de l'enseignement.

Le colloque Pratiques inclusives en contexte de diversité dans les milieux de l'enseignement, répond aux multiples interrogations de création des environnements plus inclusifs tant en classe que dans les milieux de vie que sont nos cégeps. Comment nos établissements peuvent-ils, par une approche systémique, adapter leurs politiques et leurs pratiques dans une perspective d'équité pour davantage tenir compte des réalités des étudiants, refléter la diversité dans les cursus et les pratiques et préparer les étudiants à vivre ensemble dans une société pluraliste. Bien que l'attention fut portée sur la diversité ethnoculturelle, d'autres dimensions de la diversité ont été abordées afin de permettre une mise en commun de réflexions et de pratiques et d'en favoriser le transfert.

Cet ouvrage aura le défi de présenter non seulement l'évolution complexe de l'inclusion en milieu de l'éducation, mais aussi ses multiples expressions permettant aux participants de bien saisir les contours d'une réalité qui ne cesse de changer, pour le mieux, souhaitons-le.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à faire de ce numéro des cahiers de l'IRIPI une réussite, je tiens à remercier aussi le ministère de l'Enseignement supérieur pour son soutien financier.

Bonne lecture!

Habib El-Hage

Directeur de l'IRIPI

PREMIÈRE PARTIE : COMMUNICATIONS

DE L'INCLUSION ET DE LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL : « AU FOND, VOUS VOULEZ SAVOIR CE QUE ÇA VEUT DIRE ÊTRE NOIR.E AU CÉGEP? »

GINA LAFORTUNE

professeure, département d'éducation et formation
spécialisées, UQAM

INTRODUCTION

Le titre de cette communication reprend les propos d'une étudiante de 19 ans rencontrée en 2017 dans le cadre d'une recherche portant sur l'expérience au collégial de jeunes d'origine haïtienne. Un tel titre peut susciter de l'inconfort dans le contexte actuel marqué par les débats clivants sur la discrimination systémique et sur la liberté d'expression des uns et des autres... Toutefois, lorsque l'inclusion et les pratiques inclusives dans les milieux d'enseignement sont au cœur de la discussion, il serait difficile de passer sous silence le ressenti de plusieurs jeunes d'être exclus ou en marge de ces milieux. Et ce sentiment d'exclusion, « de ne pas appartenir », « de ne pas faire partie du nous » s'accompagne, vous vous en doutez, d'une souffrance certaine, le besoin d'appartenir et d'être reconnu étant existentiel (de Gaulejac, 1996; Honneth, 2000). Voici donc comment l'étudiante poursuit son intervention dès les premières minutes de l'entretien:

Parce que c'est sûr que ce n'est pas comme pour les autres quand t'es noire. Moi, ça m'en prend plus... je ne suis pas comme les autres dont les parents sont nés ici et connaissent le système [...] Ce qui est conquis pour les autres ne l'est pas pour toi. [...] Dans les cours, ce n'est pas de moi dont on parle. Quand on parle des Noirs, c'est que pour parler de la pauvreté ou de l'esclavage et de la colonisation. On est tout le temps des victimes.

– Carla, 19 ans, Sciences humaines, Cégep A

Les 33 autres étudiants rencontrés soulèveront directement ou indirectement ces points relevés par

Carla : la méconnaissance des règles du jeu du système collégial, le sentiment de ne pas faire partie du « Nous », la conviction de devoir en faire plus que les autres en tant que jeunes immigrants et jeunes Noirs pour réussir ses études et se forger une place dans la société. Ces défis seront analysés suivant une perspective d'inégalité des chances sur le plan de l'accès, du traitement et des résultats. Mais d'abord, quelques mots sur le contexte de recherche.

CONTEXTE : COMPRENDRE LES FACTEURS DE PERSÉVÉRANCE AU COLLÉGIAL DU POINT DE VUE DE L'ÉTUDIANT-ACTEUR

La recherche¹ présentée dans ces lignes a été menée au courant de l'année académique 2017-2018 dans deux cégeps montréalais. Elle visait à documenter l'expérience au collégial d'étudiants d'origine haïtienne afin de mettre en lumière les défis qu'ils rencontrent durant leurs études, les ressources dont ils disposent et qu'ils mobilisent ou non pour surmonter ces défis, et les résultats qui découlent de leurs choix et stratégies. Trois objectifs spécifiques étaient visés: 1) documenter la transition du secondaire au collégial ; 2) documenter l'expérience au collégial à proprement dite (rapports au programme et au contexte d'études, aux savoirs dispensés en classe et dans les stages, aux enseignants/formateurs, aux pairs, etc.) ainsi que le vécu en dehors du Cégep (occupation professionnelle, vie familiale, sociale) et enfin, 3) identifier et modéliser les facteurs qui soutiennent la persévérance aux études et qui concourent à la diplomation.

L'angle privilégié par l'étude accordait une importance majeure au sens que l'étudiant-acteur donne à son expérience (Alberti et Laterrasse, 2002 ; Charlot, 2001). Toutefois, des professionnels des deux cégeps étaient aussi invités à partager leur perception des défis

¹ Recherche financée par les Fonds de recherche du Québec-Sciences et culture.

de persévérance et de réussite que rencontrent les étudiants. Ainsi, des entretiens individuels d'une heure à une heure et demie ont été menés avec 34 étudiants et 19 membres du personnel (enseignants, conseillers d'orientation, intervenants interculturels, psychologues, aides pédagogiques individuelles), soit : 13 étudiants et 11 formateurs au Cégep A et 21 étudiants et 8 formateurs au Cégep B (total de 53 participants). Au terme de la collecte des données, cinq étudiants provenant des deux collèges ont accepté de participer à un entretien de groupe d'une durée de deux heures pour discuter des résultats préliminaires de la recherche. Concernant les profils des étudiants, 25 sur 34 sont nés au Québec et les autres, nés en Haïti ou aux États-Unis, ont intégré l'école québécoise au primaire ou au secondaire. Ils sont âgés pour la plupart de 17 à 21 ans (6/34 ont entre 22 et 27 ans) et sont inscrits dans un programme technique ou dans un programme préuniversitaire. Des étudiants des deux sexes et aux profils variés ont été rencontrés : ils proviennent d'une dizaine de programmes d'études; sont au début de leur parcours, au milieu ou en dernière session d'inscription; certains font un retour aux études; ils sont issus de milieux familiaux divers en termes de capital économique et socioculturel (parents universitaires, diplômés du secondaire, sans diplôme). La recherche ne prétend pas à l'exhaustivité et à la représentativité, mais cette variété de profils d'étudiants permet de mettre en évidence la diversité des situations et expériences ainsi que certains défis communs. Les données collectées sont d'ailleurs d'une grande richesse et si, dans les lignes qui suivent, nous attirons l'attention sur des défis partagés par l'ensemble des étudiants, il faudra se rappeler que ces défis sont vécus à des degrés variables et que les stratégies des étudiants pour les surmonter sont tout autant variées.

L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS AU COLLÉGIAL : LE CHOC DE L'ARRIVÉE ET LE QUOTIDIEN EN TANT QUE MINORITAIRE

Le premier défi que relève l'ensemble des étudiants concerne le choc de la transition du secondaire au collégial. Ce défi est documenté dans de nombreux écrits

qui soulignent les difficultés d'adaptation des nouveaux étudiants aux exigences collégiales ainsi que leur incertitude concernant leur orientation (Conseil supérieur de l'éducation, 2019 ; Darchinian, Magnan et Kanouté, 2017 ; Fédération des cégeps, 1999 ; Picard, Kamanzi et Labrosse, 2013). Mais, bien que ce choc de l'arrivée au cégep soit partagé par une majorité d'étudiants québécois (*Ibid.*), il est exacerbé chez plusieurs étudiants d'origine haïtienne de la recherche qui ont très peu de personnes dans leur environnement ayant fréquenté le Cégep et à même de les aider à y naviguer. Il faut souligner en particulier la situation de jeunes provenant d'écoles publiques en milieux défavorisés. Ce sont ces derniers en effet qui rapportent un plus grand déphasage à l'arrivée au Cégep, car, souvent, ils n'avaient pas de projet clair en tête ou se faisaient une idée erronée du programme d'études. Ces situations ont entraîné déception et changements de programme/de Cégep et dans certains cas, errance, allongement de la durée du temps d'études ou interruption de ces dernières. Le récit de ces jeunes est empreint de frustration et de désarroi concernant leurs résultats insatisfaisants aux évaluations, et on sent chez quelques-uns une remise en question de leurs capacités à mener des études. Il faut aussi noter que, parallèlement à leurs études, plusieurs étudiants issus de milieux modestes travaillent plus de 15 heures semaines. La fatigue des journées de travail ajoutée au stress de ne pas performer aux études à la hauteur de leurs espérances ont conduit certains à surseoir le projet d'études pour occuper un emploi à temps plein. Ce sont plus souvent les jeunes hommes qui optent pour cette suspension des études alors que les étudiantes² vont persévérer coûte que coûte, deux d'entre elles le faisant au risque de leur santé mentale (dépression). En comparaison, les jeunes venant d'écoles secondaires privées estiment avoir été relativement bien préparés à l'entrée au Cégep et ils avaient réfléchi consciencieusement à leur orientation bien avant leur inscription. Ces jeunes vont par exemple

² Pour approfondir les enjeux de genre qui ont été documentés dans cette recherche, voir : Lafortune, G. (2019). *L'expérience au Cégep de jeunes d'origine haïtienne : un rapport aux études différencié selon le genre?* Canadian journal of sociology/ Cahiers Canadiens de sociologie, 44(4), 343-372.

rapporter les initiatives prises par leurs parents pour les aider dans leur choix de carrière (stages d'un jour/ bénévolat en entreprise ou en milieu hospitalier) ou les mesures mises en place dans leur école secondaire pour les familiariser avec les exigences collégiales (initiation aux méthodes de travail et aux types de travaux exigés au Cégep, ateliers d'orientation et journées carrière, etc.). Une première piste d'action pour assurer plus d'équité et d'inclusion au Cégep serait donc de renforcer les mesures de soutien pour les étudiants issus d'écoles publiques en milieux défavorisés afin de les préparer à cette période critique de transition du secondaire au collégial. Des collaborations pourraient être établies ou renforcées entre les cégeps et les écoles secondaires d'un même arrondissement ; le mentorat par les pairs durant la première session au cégep et toute la première année pourrait aussi être consolidé (en accordant éventuellement une reconnaissance au mentor pour son investissement). Un mentorat institutionnel structuré permettrait notamment au nouvel étudiant de pouvoir accéder rapidement à certaines informations *au moment où il en a besoin*. Les étudiants reconnaissent en effet qu'on leur fournit beaucoup d'informations à leur arrivée au Cégep, mais plusieurs ont de la difficulté à faire le tri parmi ces informations et à mobiliser celles dont ils ont besoin au moment opportun. Le mentorat par les pairs permettrait aussi de franchir plus facilement les obstacles liés à la gêne et à la honte de demander de l'aide que semblent éprouver en particulier certains jeunes hommes, moins portés à aller voir leurs enseignants lorsqu'ils ont une difficulté et à recourir aux ateliers de soutien pédagogique en grand groupe. Favoriser l'équité, l'inclusion et la réussite de tous impliquerait aussi en ce sens d'adopter une approche différenciée selon le genre qui tienne compte du rapport aux études et des stratégies d'adaptation différentes des étudiantes et des étudiants.

UNE PRESSION A LA RÉUSSITE EXACÉRBE

Le choc de l'arrivée au cégep est aussi exacerbé chez les étudiants d'origine haïtienne en raison de la forte pression à la réussite qu'ils vivent en tant que jeunes issus de l'immigration investis du projet migratoire

familial. Si certains endossent la réussite de ce projet migratoire dont la réalisation passe par la réussite des études, d'autres en parlent en termes de « poids », de « charge » sur leurs épaules. Une étudiante affirme en ce sens qu'elle « doit » à ses parents : « d'aller au moins jusqu'à l'université » tandis qu'une autre confie son stress de voir ses parents lui enlever leur affection si elle déçoit leurs attentes :

C'est stressant oui, parce que je sens qu'ils sont fiers. Mais c'est comme ci que tout était déjà tracé et que je n'avais pas le choix... mon frère, il n'a pas suivi la voie tracée et c'est comme s'il n'existait pas à leurs yeux. Et donc, tout le poids repose sur moi maintenant

– Issa, 18 ans, Sciences de la nature, Cégep B

Des psychologues et éducateurs spécialisés des deux Cégeps sont conscients de cet enjeu de réussite « pour la famille » et signalent que certains jeunes vivent une « énorme détresse quand ça ne va pas à l'école » (Psychologue, Cégep B) ou lorsqu'ils ont un trouble de l'apprentissage qui est méconnu ou nié par la famille. L'ensemble des étudiants souligne à quel point leurs parents valorisent « par-dessus tout les études » et n'ont « que ça à la bouche ». Ce discours est en contradiction totale avec la perception de membres du personnel des collèges (2 enseignants, 3 autres professionnels) qui font de leur côté l'hypothèse que les défis de persévérance de certains jeunes d'origine haïtienne seraient attribuables à leurs familles et/ou à leur culture qui « ne valorisent pas l'éducation ». Ces professionnels semblent faire reposer leur analyse sur une comparaison des groupes ethnoculturels et, essentialisant les qualités et mérites des uns et les insuffisances des autres, ils négligent de considérer - au sein d'un même groupe - la diversité des profils familiaux, des ressources (économiques, sociales, culturelles) et des stratégies éducatives. Bien que ces perceptions ne semblent pas prédominer dans les collèges, il serait important de poursuivre la sensibilisation auprès du personnel quant aux biais qui peuvent teinter leurs attitudes et comportements envers

les étudiants et renforcer les inégalités. Dans la lignée de nombreuses autres recherches (Braxton et al. 2004; Murdoch et al. 2012 ; Spiegler et Bednarek, 2013 ; Picard et al. 2013), les récits d'expérience des étudiants mettent surtout en évidence que ce sont les conditions objectives d'existence des familles qui rendent plus ou moins possibles pour elles de soutenir de façon efficiente leurs jeunes dans leurs études. Plusieurs rapportent que leur famille est une source de soutien majeur, d'autres, issus de contextes familiaux plus difficiles (précarité économique et/ou relations interpersonnelles tendues/ conflictuelles) relèvent que ce soutien est défaillant, malgré par ailleurs un discours très positif sur les études.

La pression à la réussite que vivent les étudiants est aussi redoublée en raison des attentes négatives dont certains disent faire l'objet dans les milieux d'enseignement et dans la société en général en tant que Noirs. Il y aurait une vision dépréciative, un sentiment diffus que les étudiants peinent parfois à cerner et à qualifier et qui se manifesterait à travers un ton sarcastique, un regard ou un geste rabaissant/condescendant de l'interlocuteur signifiant qu'on attend d'eux davantage l'échec que la réussite. Le discours assez répandu (Chavous et al. 2008 ; Steele, 1997 ; Thésée, 2010) que les jeunes Noirs seraient davantage portés sur le plaisir que sur les études a d'ailleurs été entendu à quelques reprises parmi le personnel d'un des deux collèges. Selon les étudiants, ces perceptions et attentes négatives se manifestent aussi chez des pairs qui, dans le cadre de travaux d'équipe par exemple, les évitent ou encore s'étonnent de leurs capacités et de leurs bons résultats académiques. À ce propos, lorsqu'il est demandé aux étudiants de formuler un conseil pour un jeune de même origine sur le point de débiter des études collégiales, l'une des réponses qui revient le plus souvent est de « se faire confiance », de « connaître sa valeur ». Leur insistance à cet égard n'est-elle pas une forme de réponse visant à contrer certains discours, attitudes et comportements - diffus dans les milieux éducatifs - qui semblent les prédestiner à l'échec ?

ÊTRE MINORITAIRE, UN CUMUL D'INÉGALITÉS

Favoriser l'inclusion et la réussite de tous au collégial suppose ainsi de considérer que la condition de minoritaire s'accompagne souvent d'un cumul d'inégalités qu'il faut identifier afin d'entreprendre de les réduire et de les neutraliser. En plus des défis généraux (méconnaissance du fonctionnement du cégep, des programmes d'études, du processus d'orientation, pression à la réussite) qui sont accentués chez les étudiants d'origine haïtienne et qui relèvent d'inégalités de situations de départ, les jeunes relatent aussi des situations se rapportant à des inégalités d'accès et de traitement au Cégep. Ces situations contribuent au final à des inégalités de résultats en termes de diplomation. Ainsi les étudiants reconnaissent que la surreprésentation des jeunes d'origine haïtienne dans certains parcours de formation (ex. : Tremplin-DEC) et programmes d'études (soins infirmiers, techniques en sciences humaines) contribuent à les marginaliser dans des niches professionnelles et à les écarter de filières particulièrement rentables et valorisées socialement. Plusieurs mécanismes conduisent à cette surreprésentation et sous-représentation : les processus de sélection institutionnels basés sur les résultats au secondaire; le manque de connaissance des différents programmes par les étudiants et leur famille ; des mécanismes subtils d'exclusion et de marginalisation auxquels participent notamment les conseillers d'orientation du secondaire qui dirigent avec force les étudiants dans certains programmes voire font le choix à leur place ; la pression familiale et des processus d'autoélimination des étudiants de certains programmes perçus « réservés » à la majorité ou du moins semés d'embûches pour un Noir (de la formation à l'insertion en milieu de travail). Des étudiants néanmoins suivent d'abord leurs intérêts personnels pour certains programmes considérés moins traditionnels, et s'ils y sont les seuls Noirs, ils estiment qu'il faut « tracer le chemin » pour les autres, malgré par ailleurs la solitude et les microagressions qu'ils vivent fréquemment :

Quand je suis arrivé en cours la première fois, ben, il y a un gars, il m'a regardé et il a dit « Un Noir en sciences, t'es perdu ? » Les autres ont rigolé. [...] Ils sont entre eux et ils se permettent des commentaires sur... sur les immigrants, les cultures. Moi je dis rien, je suis mal à l'aise. [...] c'est sûr qu'on se sent seul. J'essaie juste... de me concentrer sur mes études
– Alex, 19 ans, Sciences pures et appliquées, Cégep B

Selon certains étudiants, les inégalités de traitement se reflètent aussi dans la manière dont les minorités sont représentées dans les programmes et contenus éducatifs, entre invisibilité et vision dépréciative comme le soulignait Carla dans l'introduction de cet article. Des étudiants et des formateurs notent aussi que le corps enseignant demeure très peu diversifié au plan ethnoculturel, tandis que par ailleurs les membres de minorités sont très visibles parmi le personnel de soutien chargé par exemple du ménage et de la sécurité. Tous les étudiants ne soulèvent pas et ne sont pas également sensibles à ces enjeux et certains se satisfont des rapports interethniques qu'ils jugent cordiaux au collégial, malgré l'existence d'une distanciation eux-nous qui ne les dérange pas outre mesure. D'autres par contre dénoncent des formes subtiles de déconsidération, de préjugés et ce qu'ils appellent du « racisme caché ».

La lutte contre l'exclusion et la discrimination engage toutes les institutions éducatives et s'inscrit dans des politiques et mesures institutionnelles claires. Il y aurait lieu toutefois de sensibiliser davantage aux manifestations de préjugés et de comportements discriminatoires sous couvert de plaisanteries et de maladresses et dénoncer vigoureusement leur banalisation. Il faut aussi continuer à encourager et à consolider l'effort, déjà entamé dans plusieurs milieux collégiaux, de refléter la diversité qui caractérise le tissu social au sein du corps enseignant et dans les contenus éducatifs, en portant notamment attention à ce que la place faite aux minorités en soit une dans laquelle elles se reconnaissent et se sentent reconnues. Dans la même lignée, faire de la place aux étudiants issus de minorités

suppose aussi de considérer qu'ils ne sont pas d'éternels « étrangers » qui, pour reprendre des propos entendus en entrevue, « devraient être polis et reconnaissants... faire à Rome comme les Romains parce que le Québec les a bien accueillis » (Enseignant, Collège B). Si la première génération née à l'extérieur du Canada ne s'offusque pas d'être traitée en étrangers, il en est tout autrement pour la 2^e génération née au Québec qui revendique plus d'équité et d'inclusion. Et, dans le cas de certaines communautés, dont la communauté haïtienne, il faut désormais compter aussi avec la 3^e génération, en croissance, de jeunes nés au Canada de parents également nés au Canada qui ne sont pas recensés comme faisant partie de l'immigration. Il faut espérer que les efforts pour favoriser l'inclusion et la réussite de tous feront en sorte que les prochaines générations n'aient plus à appréhender leur expérience éducative d'abord en tant que minoritaire, en tant que Noirs, Arabes, Latinos, Asiatiques ou autres, mais comme n'importe quel étudiant québécois qui partage les mêmes responsabilités face à ses études et bénéficie des mêmes droits et de la même reconnaissance. ■

Pour soutenir la réussite aux études :

- Renforcer les mesures de soutien à la transition du secondaire au collégial, surtout pour les jeunes provenant d'écoles publiques en milieu défavorisé par la mise en place ou la consolidation de partenariats entre écoles secondaires et Cégep, par l'institutionnalisation du mentorat par les pairs...

Pour favoriser l'inclusion :

- Poursuivre la sensibilisation des acteurs à l'impact de facteurs systémiques qui contribuent à marginaliser et exclure certains groupes minoritaires, à l'influence de leurs biais sur leurs attitudes et comportements envers les étudiants.
- Réaffirmer l'importance de certaines valeurs communes et notamment du principe de non-discrimination. Dénoncer en particulier la banalisation des manifestations de préjugés et de comportements discriminatoires, sous couvert de plaisanteries et de maladresses.
- Favoriser l'engagement et l'appartenance à travers l'interprétation des programmes (faire connaître les modèles, les apports/contributions des membres de minorités en général), la diversification du corps enseignant, l'implication des étudiants dans leur au collège pour favoriser la prise de contrôle sur leur environnement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'université, symptômes d'hier et d'aujourd'hui. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 77-118). L'Harmattan.
- Braxton, John M., Amy S. Hirschy et Shederick A. McClendon. 2004. Understanding and reducing college student departure. *ASHEC-ERIC Higher Education Report*, 30 (3). John Wiley et Sons.
- Charlot, B. (dir.). (2001). *Les jeunes et le savoir*. Anthropos.
- Chavous, Tabbye M., Deborah Rivas-Drake, Ciara Smalls et al. 2008. Gender matters, too : the influences of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among African American adolescents. *Developmental psychology*, 44(3) : 637.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0510_Sommaire.pdf
- Darchinian, F., Magnan, M.-O. et Kanouté, F. (2017). Jeunes adultes issus de l'immigration et marché du travail. Logiques d'orientation professionnelle. *Diversité urbaine*, 17, p. 113-132.
- De Gaulejac, V. (1996). *Les sources de la honte*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, (1), p. 15-35.
- Fédération des cégeps du Québec. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Rusch, Paris, Cerf.
- Murdoch, J., Doray, P., Comoé, É., Groleau, A. et Kamanzi, P. C. (2012). « Les inégalités sociales et scolaires d'accès à l'enseignement supérieur canadien » dans M. Romainville et C. Michaut (dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 91-115). De Boeck.
- Picard, F., Kamanzi, P. et Labrosse, J. (2013). Difficultés de transition au collégial : des politiques éducatives aux parcours des jeunes. *Lien social et politique*, 70, p. 81-99.
- Spiegler, T. et Bednarek, A. (2013). First-generation students : What we ask, what we know and what it means. An international review of the state of research. *International studies in sociology of education*, 23(4), p. 318-337.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist*, 52(6), p. 613.
- Thésée, G. 2010. « L'interculturel et la race blanche : la face cachée des relations de pouvoir inéquitables » dans Thésée, Carignan, N. et Carr. (éd.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de culture* (p. 201-221). Paris : L'Harmattan.
-

ACCÈS, PERSÉVÉRANCE ET DIPLOMATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES : CE QUE L'ON EN SAIT

MICHAËL GAUDREAU, enseignant-chercheur en statistiques, ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière
MARCO GAUDREAU, chercheur en sociologie, ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière

INTRODUCTION

Depuis une quinzaine d'années, le taux d'obtention d'une sanction d'études collégiales fait du surplace à l'échelle provinciale. C'est une situation bien connue des cégeps qui trouve sans doute une partie de son explication dans les grandes transformations en cours au Québec et qui ont affecté aussi le réseau collégial au cours de la dernière décennie : baisse démographique importante, pénurie de main-d'œuvre, accentuation du recrutement international, diminution des préalables dans plusieurs programmes, mise en place d'une mesure pour l'accueil d'étudiants admis conditionnellement, augmentation marquée de la diplomation au secondaire qui a entraîné un plus grand accès aux études collégiales, forte augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap poursuivant des études supérieures, allongement des études des jeunes de la génération Z, etc.

Pour tenter d'y voir plus clair, et éventuellement améliorer la situation de la diplomation des collégiens, la Fédération des cégeps a mis en place, il y a deux ans, un chantier sur la réussite au collégial afin de documenter, entre autres, les pratiques pédagogiques à

fort impact mises en place dans les cégeps présentant de forts taux de diplomation. En 2020, le ministère de l'Enseignement supérieur a choisi de créer son propre chantier de la réussite en enseignement supérieur qui proposait de poursuivre les démarches entreprises par la Fédération des cégeps et d'en élargir la portée en y incluant l'enseignement universitaire et en s'intéressant à la fois à l'accès, à la persévérance et à la diplomation aux études collégiales. Pour le soutenir dans sa réflexion, le Ministère s'est adjoint les services de quatre centres collégiaux de transfert, soit ÉCOBES, le CRISPESH, l'IRIPI et JACOB¹. C'est dans ce contexte que ces centres de recherche ont été amenés à se poser les questions suivantes : qu'est-ce que l'on sait déjà sur l'accès, la persévérance et

¹ ÉCOBES est un organisme dédié à la recherche et au transfert œuvrant au développement socio-organisationnel en éducation et en santé qui est rattaché au Cégep de Jonquière. Le CRISPESH est un centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap qui est rattaché au Cégep du Vieux-Montréal et au Collège Dawson. L'IRIPI est un institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants qui est rattaché au Collège de Maisonneuve. JACOB est un centre d'intelligence artificielle appliquée qui est rattaché au Collège de Bois-de-Boulogne et au Cégep John Abbott.

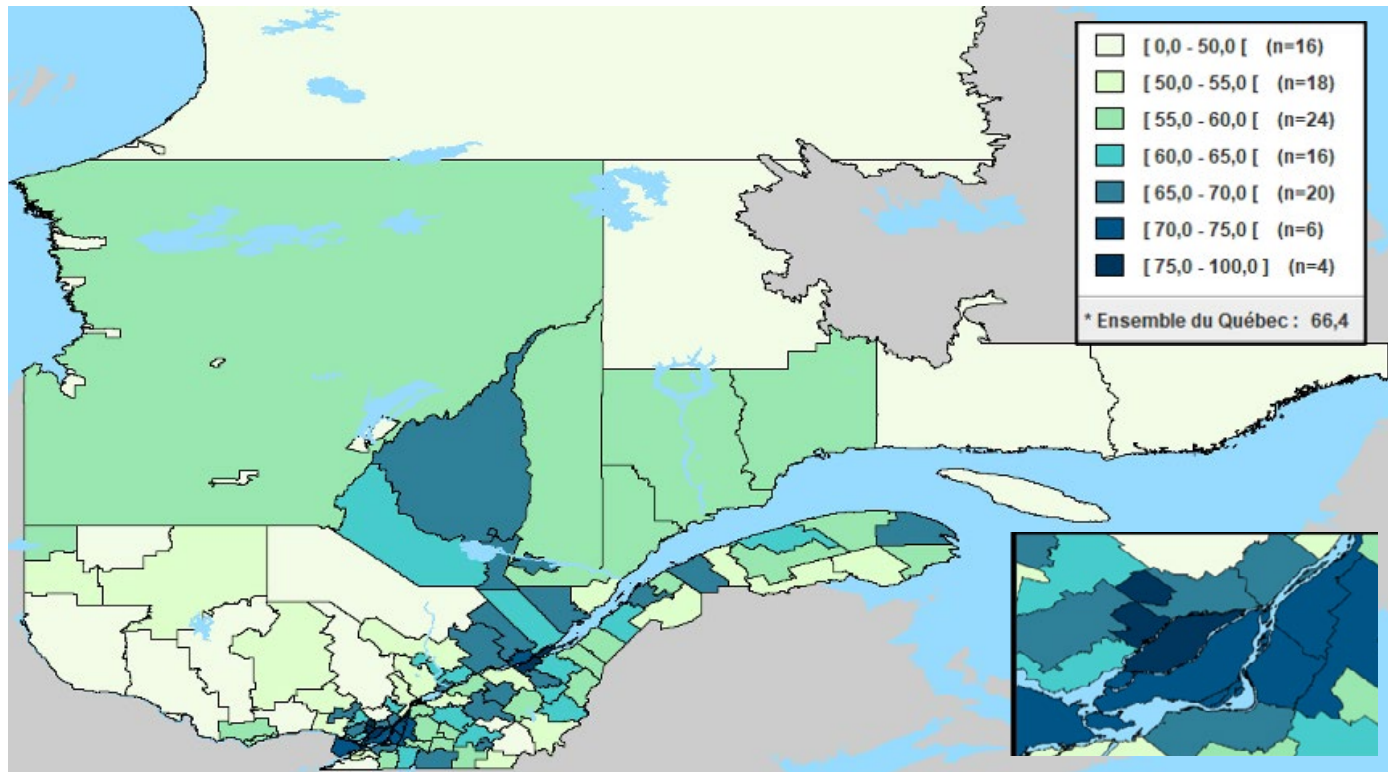
la diplomation aux études collégiales et qu'est-ce qui mériterait éventuellement un meilleur éclairage? Ayant pris part à différents projets de recherche liés à la réussite au collégial au cours des 10 dernières années, notamment au sein du projet *CartoJeunes* dédié à l'observation des parcours scolaires des jeunes Québécois, nous ferons un état de la situation en nous appuyant sur différents corpus de données ainsi que diverses publications scientifiques.

ACCÈS AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

Au Québec, ce sont environ deux jeunes sur trois qui accèdent aux études collégiales, d'après les données du site de *CartoJeunes*². Ce taux d'accès, qui correspond à la proportion d'élèves d'une cohorte qui se sont inscrits dans un cégep au plus tard sept ans après leur entrée en première secondaire, est en constante évolution et a augmenté de dix points de pourcentage au cours des dix dernières années. C'est sensiblement la même augmentation que celle qui a été observée pour le taux de diplomation et de qualification au secondaire pour la même période. Toujours selon le site de *CartoJeunes*, l'accès aux études collégiales est cependant très variable d'un territoire à l'autre. En effet, alors que le taux d'accès est de près de 75 % dans plusieurs grandes villes ou MRC urbaines densément

² *CartoJeunes.ca*. [En ligne].

Figure 1 – Taux d'accès aux études collégiales après sept ans au secondaire, tous réseaux confondus, sexes réunis, cohorte de 2012 suivie jusqu'en 2019



Source : CartoJeunes.ca

peuplées (Montréal, Laval et les environs, Québec et Lévis), ce taux est inférieur à 50 % dans 16 des 104 MRC du Québec. Ce sont souvent des MRC peu peuplées, plus éloignées des établissements collégiaux et principalement situées dans les régions du Nord-du-Québec, de la Côte-Nord, de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Mauricie et de l'Outaouais. En plus des disparités régionales, il existe également d'importantes distinctions entre le taux d'accès des garçons, comparativement à celui des filles (58 % contre 76 %, soit un écart de 18 points de pourcentage), ainsi qu'entre les élèves ayant fréquenté le réseau public, comparativement au réseau privé, au début de leur parcours secondaire (60 % contre 87 %)

pour la plus récente cohorte disponible, soit celle de 2012 suivie jusqu'en 2019.

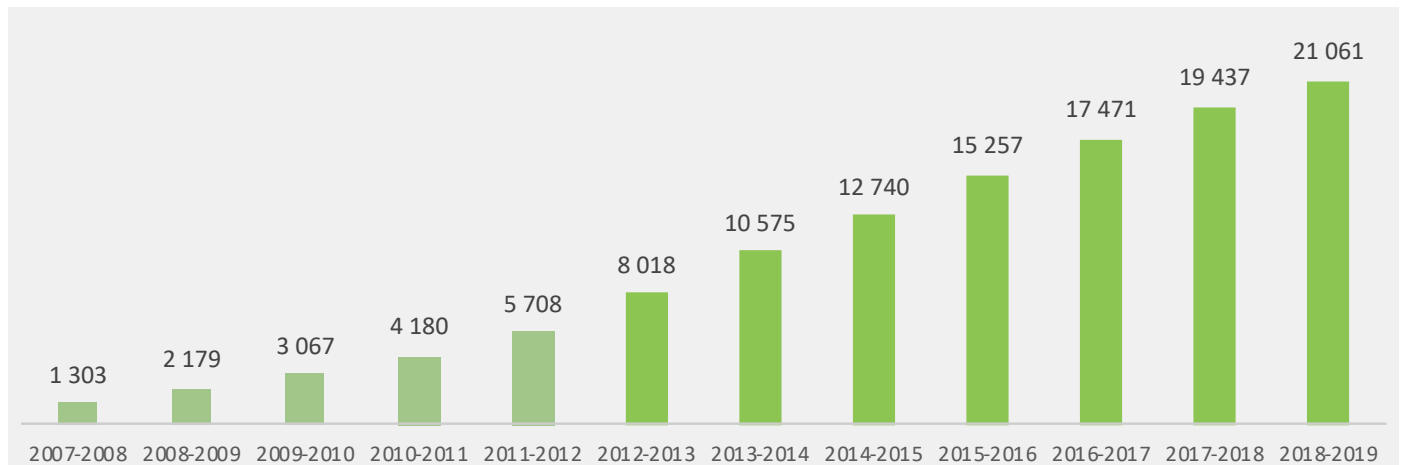
Bien que l'indicateur du taux d'accès aux études collégiales développé par le ministère de l'Éducation ne soit pas disponible pour différentes sous-populations étudiantes, il est tout de même possible de se rabattre sur d'autres indicateurs pour avoir une idée de l'évolution de la situation de certains groupes d'étudiants quant à l'accès aux études collégiales. Selon une enquête réalisée par Statistique Canada en 2011 auprès d'un panel de jeunes en transition (EJET³) suivis jusqu'à 21 ans, l'accès

³ Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada, sur la base des travaux de ROSS, CHILDS, et WISMER. 2011. Groupes sous-représentés à des

aux études collégiales est comparable pour les différents sous-groupes souvent considérés comme étant à risque (parents peu scolarisés ou avec de faibles revenus, milieux ruraux, élèves en situation de handicap, élèves autochtones, etc.), et ce, beaucoup plus que ne peuvent l'être les études universitaires. Les résultats de cette étude permettent de prétendre à une démocratisation de l'accès aux études collégiales au Québec. Par contre, la représentativité limitée de ce panel laisse parfois perplexes sur certains résultats mis en relief, comme le fait, par exemple, que l'accès aux études collégiales des étudiants en

études postsecondaires : éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition.

Figure 2 – Nombre d'étudiants en situation de handicap au collégial, 2007-2008 à 2018-2019



Sources : Fédération des cégeps. 2015. Mémoire de la Fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la politique québécoise de la jeunesse (données 2007-2008 à 2011-2012); Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2020. Chantier sur la réussite en enseignement supérieur. Portrait d'établissement. Provient de Socrate, déclaration des HAN (données 2012-2013 à 2018-2019).

situation de handicap serait plus élevé que celui des autres étudiants. Nous aurons donc recours à d'autres indicateurs plus fiables pour analyser cette question plus précisément.

Premièrement, il est notable que le nombre d'étudiants en situation de handicap inscrits aux services adaptés des cégeps a fortement progressé au cours des dernières années, alors qu'il a été multiplié par 16 en seulement 12 ans, tel que le révèle la **figure 2**.

Cette importante hausse concorde avec une augmentation très marquée du taux de diplomation et de qualification après sept ans au secondaire⁴ des élèves en situation de handicap, alors que le taux de diplomation de cette catégorie d'élèves est passé de 28 % à 46 % entre 2011 (cohorte de 2004) et 2019 (cohorte de 2012). Pour la même

période, le taux de diplomation et de qualification des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage a aussi connu une importante hausse, passant de 34 % à 58 %. Il est à noter que ces hausses respectives de 18 et de 24 points de pourcentage sont beaucoup plus élevées que la hausse de 9 points de pourcentage observée pour cette

période chez les élèves ordinaires, soit ceux qui ne sont pas en situation de handicap et qui ne sont pas considérés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

La **figure 3** montre également que le taux de diplomation au secondaire des immigrants de première génération est

Figure 3 – Taux de diplomation et de qualification après sept ans au secondaire, réseau public, sexes réunis, cohorte de 2012 suivie jusqu'en 2019



Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2020. Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire.

⁴ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire.

semblable à celui des non-immigrants (80 % contre 81 %) et que celui des immigrants de deuxième génération est nettement supérieur, alors qu'il s'établit à 87 %. Comme les élèves issus de l'immigration ont généralement des aspirations scolaires élevées⁵, souvent jusqu'à l'université, il est permis d'avancer l'hypothèse que leur accès aux études collégiales est comparable, voire supérieur, à celle des autres étudiants. Par contre, le lieu de provenance de l'étudiant, sa langue maternelle et l'âge au moment d'immigrer au Québec sont des facteurs importants à prendre en compte pour qualifier son parcours scolaire. Il est probable qu'il ne s'agisse pas d'un groupe homogène et que nous observerions des disparités importantes selon le pays d'origine si de telles données étaient disponibles. Nous invitons d'ailleurs le Ministère et les autres partenaires scolaires à raffiner leurs indicateurs pour accroître les connaissances à cet égard.

Toujours dans la figure 3, nous observons que les élèves qui proviennent de milieux scolaires défavorisés, selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école, ont moins de chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires

⁵ Gaudreault, M. M., et S.-K. Normandeau, avec la collaboration de Jean-Venturoli, H., et J. St-Amour (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière* [données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) effectué auprès des étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016], Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 133 p.

ou une qualification que ceux provenant d'un milieu dit favorisé et, par le fait même, d'accéder au cégep.

Les étudiants internationaux constituent un autre groupe d'étudiants qui a connu une croissance marquée au cours des dernières années sur les bancs des cégeps publics québécois. En effet, sur une période allant de 2008 à 2017, leur nombre a plus que doublé, alors qu'il est passé de 1 588 à 3 729⁶. Cette augmentation est légèrement plus élevée que celle observée dans les universités québécoises au cours de la même période⁷. Les deux tiers des étudiants internationaux⁸ proviennent de la France. Les autres proviennent surtout de la Chine, d'Haïti, de l'Algérie, du Cameroun et du Maroc. Ces étudiants fréquentent plus souvent un établissement situé dans deux régions du Québec qui comptent à elles seules la moitié des étudiants internationaux, soit Montréal (37 %) et le Saguenay-Lac-Saint-Jean (12 %). Le recrutement d'étudiants internationaux n'est pas seulement l'occasion d'accroître les ressources financières des collèges québécois. Pour certains, il permet de maintenir des programmes ouverts et

⁶ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Chantier sur la réussite en enseignement supérieur : portrait d'établissement*.

⁷ Blackburn, M.-È., Bikie Bi Nguema, N., Gaudreault, M. M., et N. Arbour (2019). *Portrait des besoins et des attentes de la population étudiante*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 123 p.

⁸ Fédération des cégeps (2015). *Mémoire de la Fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la politique québécoise de la jeunesse*.

de lancer la formation d'une cohorte qui compterait trop peu de nouvelles inscriptions. Même si elles sont moins populaires chez les élèves québécois, ces formations sont souvent fort pertinentes pour les employeurs du Québec et elles contribuent aussi à minimiser la rareté de la main-d'œuvre dans certaines professions.

Enfin, il existe peu d'indicateurs témoignant adéquatement des parcours scolaires des élèves autochtones. En effet, les écoles gouvernementales, parfois aussi appelées « écoles de bandes », n'ont pas l'obligation légale de transmettre au ministère de l'Éducation les statistiques sur les parcours scolaires de leurs élèves, et seulement le tiers d'entre elles le ferait, selon les informations que nous avons obtenues de la direction des indicateurs et des statistiques du Ministère. Plusieurs autochtones fréquentent aussi des écoles publiques ou privées, et ne sont pas identifiés comme tels. La déclaration du statut d'autochtone à l'enseignement collégial n'est pas non plus obligatoire, ce qui fait en sorte qu'il est difficile de suivre le parcours de ces étudiants. Tant que les données administratives ne seront pas plus fidèles à la réalité, le Ministère, les établissements et les membres des Premiers Peuples avanceront à tâtons sur une mer parsemée de défis aux contours imprécis. Soulignons néanmoins ce que ces données imparfaites nous révèlent : en 2011, 500 étudiants autochtones, soit sensiblement le même nombre qu'en 1999, étaient inscrits aux études collégiales. Ce nombre ne représente que

Tableau 1 – Nombre de nouveaux inscrits et d'étudiants inscrits aux études collégiales, selon différentes sous-populations étudiantes, 2009 à 2018

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Nouveaux inscrits aux programmes de DEC aux sessions d'automne*	57 180	57 805	57 465	57 065	56 440	56 175	54 755	54 145	54 610	54 780
Étudiants admis conditionnellement	1 617	1 487	1 420	1 546	1 569	1 499	1 467	1 270	1 422	1 295
Programme de Tremplin DEC	7 840	7 110	7 005	6 850	6 770	7 285	7 215	6 945	6 760	6 335
Garçons	24 580	24 600	24 595	24 170	23 960	24 285	23 705	23 585	24 205	24 115
MGS inférieure à 70 %	14 742	13 954	14 135	13 740	14 394	13 129	12 509	12 010	10 492	10 392
Ensemble des étudiants, incluant les programmes de DEC et les AEC**	210 482	213 440	215 157	218 305	222 767	222 970	221 497	219 464	218 584	220 316
Formation préuniversitaire	92 547	93 383	93 703	94 688	93 497	91 139	89 794	88 292	87 265	86 848
Formation technique (DEC)	83 273	87 083	90 019	91 743	92 202	92 621	92 558	91 747	91 816	91 256
Accueil ou transition	10 089	9 580	9 670	9 628	13 507	15 569	15 994	15 788	15 573	14 851
Formation technique (AEC)	24 573	23 394	21 765	22 246	23 561	23 641	23 151	23 637	23 930	27 361
Étudiant en situation de handicap	3 067	4 180	5 708	8 018	10 575	12 740	15 257	17 471	19 437	21 061
Étudiants internationaux	2 876	3 239	3 470	3 634	3 856	5 050	5 483	6 260	6 981	11 187
Étudiants de 20 ans et plus	79 731	82 239	83 607	87 372	91 671	93 066	93 667	93 937	93 849	94 557
Ayant des enfants à charge, parmi les bénéficiaires de P/B ou de AFE	–	–	–	–	9 697	10 322	10 643	10 777	10 699	–

Sources : * Les données portant sur les nouveaux inscrits et les sous-populations qui y sont associées proviennent de CartoJeunes.

** Les données portant sur l'ensemble des étudiants et les sous-populations qui y sont associées proviennent du ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Chantier sur la réussite au collégial.

0,3 % de l'effectif étudiant collégial, alors que les autochtones représentent 2,3 % de la population québécoise, selon le recensement de 2016⁹. Cette situation peut en partie s'expliquer par le très faible taux de diplomation de ces élèves au secondaire. Bien que nous ne connaissions pas précisément le taux de diplomation de l'ensemble des élèves autochtones, nous savons que le taux de diplomation et de qualification après sept ans au secondaire de la cohorte de 2012, suivie jusqu'en 2019, pour les élèves de la Commission scolaire Crie est de 34 %, tandis que ce taux n'est pas disponible pour cette cohorte pour la Commission scolaire de Kativik, mais qu'il était de 18 % pour les deux cohortes précédentes¹⁰. De même,

le taux de diplomation des élèves fréquentant une école gouvernementale est d'environ 25 % pour la cohorte de 2012.

Pour terminer la section sur l'accès aux études collégiales, il est pertinent de s'intéresser à l'évolution de différentes populations étudiantes dans les cégeps québécois au fil des ans. Le **tableau 1** présente l'information en nombre absolu sur une période de dix ans. Rappelons que la cohorte de 2009 est antérieure au renouveau pédagogique au secondaire, tandis que les étudiants des cohortes de 2010 et suivantes ont été soumis à des modes d'évaluation différents de ceux du régime antérieur. On ne peut donc pas comparer directement les MGS des deux régimes, puisqu'elles reposent

sur des modes d'évaluation différents. Un premier constat est que le nombre de nouveaux inscrits aux programmes de DEC est en diminution au cours des dix dernières années, mais que le nombre d'étudiants totaux a augmenté dans un premier temps, puis est demeuré plutôt stable par la suite. Cette hausse est principalement attribuable aux programmes d'accueil et de transition, ainsi qu'aux programmes techniques, tandis que l'effectif étudiant est demeuré stable pour les programmes d'AEC et qu'il a diminué pour les programmes préuniversitaires. Faut-il y voir un effet de l'allongement des études?

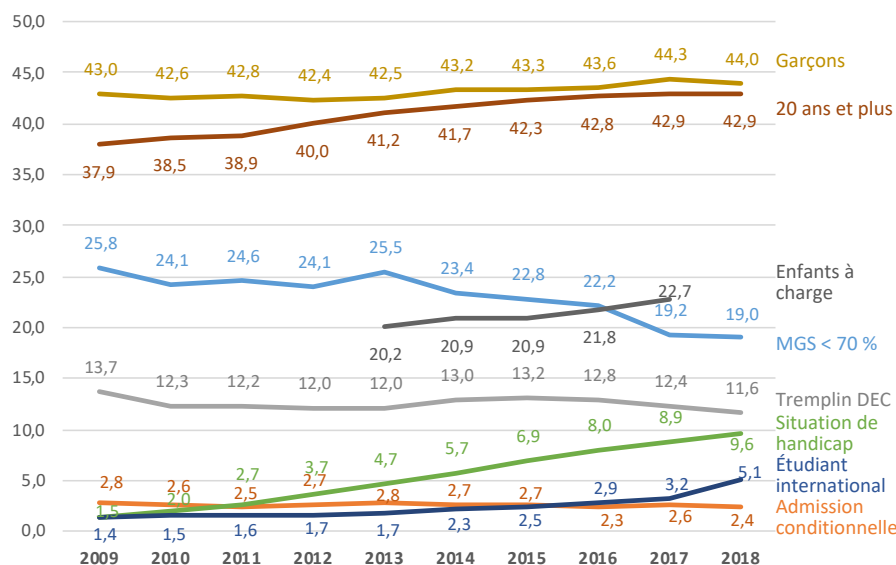
Afin de mieux apprécier l'évolution de l'importance relative des différentes sous-populations étudiantes par rapport à l'ensemble des étudiants considérés, nous avons calculé des pourcentages présentés à la **figure 4**.

⁹ Statistique Canada (2016). Recensement canadien.

¹⁰ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019).

Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire.

Figure 4 – Évolution de la prévalence de différentes sous-populations étudiantes, 2009 à 2018



Sources : CartoJeunes et ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Chantier sur la réussite au collégial.

Il est possible de constater que certaines sous-populations sont en augmentation, parfois très rapide. Il s'agit des étudiants en situation de handicap, des étudiants internationaux et des étudiants âgés de 20 ans et plus ou ayant des enfants à charge.

D'autres populations étudiantes sont demeurées à peu près stables dans le temps. Il s'agit des étudiants admis conditionnellement, ceux inscrits au Tremplin DEC pour lesquels nous observons une légère baisse pour les cohortes récentes, de même que la proportion de garçons, qui a peu varié.

Enfin, il y a un seul groupe, parmi ceux explorés, pour lequel la proportion est à la baisse pour cette décennie, soit les étudiants présentant une moyenne générale au secondaire (MGS) inférieure à 70 %. Ce résultat est plutôt contre-intuitif, et nous aurions même pu nous attendre au contraire si nous tenons compte du fait que la proportion

de jeunes du secondaire qui obtient un diplôme et qui accède aux études collégiales est en constante augmentation, ce qui permet à des étudiants qui n'auraient pas pu auparavant accéder au cégep de s'y inscrire. Par contre, il y a tout lieu de penser que ce phénomène ne traduit pas une réelle

augmentation de la force des étudiants à l'entrée. En effet, au **tableau 2**, extrait de l'édition 2019-2020 du rapport annuel du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), tandis que la MGS augmentait de façon constante entre 2013 et 2019 chez les collégiens des cégeps SRAM, le taux de réussite moyen des cours de première session, de même que le taux de réinscription en troisième session, était à la baisse. Cette augmentation de la moyenne au secondaire des collégiens ne se traduit donc pas en une plus grande réussite. D'ailleurs, une analyse préliminaire du SRAM – qui n'a pas encore été publiée – a montré que les étudiants à risque, soit ceux qui échouent au moins la moitié de leurs cours de première ou de deuxième session, ou encore ceux qui ne sont pas persévérants à la troisième session, sont maintenant ceux ayant une MGS inférieure à 73% pour les dernières cohortes. Ces étudiants sont en effet tout autant à risque que ceux des

Tableau 2 – Moyenne générale au secondaire, réussite des cours de 1^{re} session et réinscription en 3^e session, nouveaux inscrits dans l'ensemble des collèges du SRAM, cohortes de 2009 à 2019

Cohorte	Moyenne générale au secondaire	Taux de réussite des cours de 1 ^{re} session	Taux de réinscription en 3 ^e session
A-2009	78,0	80,0	80,7
A-2010	77,5	79,6	80,8
A-2011	77,5	80,0	81,8
A-2012	77,5	81,1	81,9
A-2013	77,7	81,4	82,3
A-2014	78,1	81,2	82,3
A-2015	78,3	81,0	82,3
A-2016	78,5	80,7	81,4
A-2017	78,9	80,0	81,5
A-2018	79,1	80,1	80,9
A-2019	79,6	79,0	–

Source : SRAM, Rapport annuel, édition 2019-2020, p. 54.

cohortes antérieures qui avaient une moyenne inférieure à 70 %.

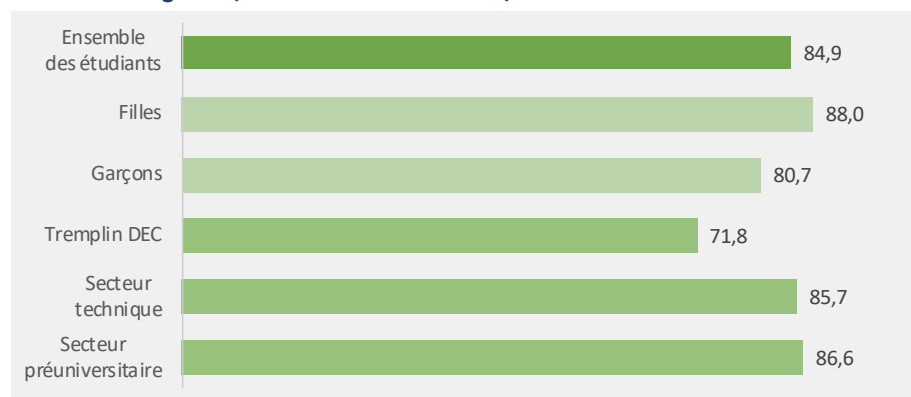
PERSÉVÉRANCE

Parmi les indicateurs disponibles pour témoigner de la persévérance des étudiants dans leurs études, le taux de réussite des cours à la première session est un indicateur de choix, puisqu'il est un excellent prédicteur de la réussite ou non des études et que cette mesure arrive en début de parcours, ce qui permet d'intervenir rapidement dans le parcours d'un étudiant pour rectifier le tir, au besoin. En effet, selon Ducharme et Lafleur¹¹, seulement 37 % des étudiants qui échouent au moins un cours de première session obtiendront un DEC au plus tard deux ans après la durée prévue du programme initial, contre 83 % des étudiants qui ont réussi tous leurs cours de première session. Rappelons que la durée prévue des études collégiales est de deux ans pour les programmes préuniversitaires et de trois ans pour les programmes techniques ou pour le programme de Tremplin DEC.

Globalement, au Québec, ce sont près de 17 cours sur 20 (84,9 %) qui se soldent en réussite lors de la première session au collégial (figure 5). Le taux de réussite des garçons est cependant nettement inférieur à celui des filles (80,7 % contre 88,0 %), et les étudiants inscrits au Tremplin DEC présentent une réussite beaucoup plus faible que celle des autres collégiens.

¹¹ La voie de la réussite, la voix des étudiants. [En ligne]. [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/LafleurDucharme-Vol_26-3.pdf]

Figure 5 – Taux de réussite moyen des cours à la première session des études collégiales, ensemble du Québec, cohorte de 2018



Source : CartoJeunes.ca

Une étude menée par ÉCOBES sur les étudiants admis conditionnellement aux études collégiales¹², soit ceux à qui il manque jusqu'à six crédits du secondaire et qui ont une session pour finaliser les cours manquants du secondaire tout en amorçant leur parcours collégial, révèle que leur taux moyen de réussite en première session est particulièrement inquiétant, alors qu'il n'est que de 54 % contre 85 % chez les autres étudiants. Le taux de réussite moyen des cours est aussi disponible par programme ou par famille de programmes à l'échelle provinciale, mais aussi pour chaque cégep qui peut accéder à ces informations précises dans Chesco, produit par le ministère de l'Éducation, ou dans les systèmes PSEP et DÉFI, administrés par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).

¹² Gaudreault, M., TREMBLAY, M.-H., Gaudreault, M. M., VACHON, I., et J. Labrosse (2019). *Les étudiants admis conditionnellement au cégep : plaidoyer pour un meilleur soutien. Regards croisés sur l'intégration et l'engagement des étudiants admis conditionnellement*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 182 p.

Afin de raffiner la connaissance des besoins des collégiens, la Fédération des cégeps, la Fédération étudiante collégiale du Québec et ÉCOBES ont produit conjointement en 2018 un rapport portant sur les caractéristiques et les besoins de six sous-populations étudiantes. De plus, dans le cadre du colloque du Carrefour de la réussite au collégial, la Fédération des cégeps a mandaté ÉCOBES et Michèle Gingras, ancienne directrice retraitée du SRAM, pour brosser un portrait des besoins et de la réussite des étudiants du programme de Sciences humaines dans le contexte de la révision de ce programme qui était alors en cours. Pour ce faire, les données du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) et du système DÉFI du SRAM ont été mises à profit¹³. Ces analyses ont montré que les étudiants de Sciences humaines qui échouent

¹³ Gaudreault, M. M., et M. Gingras (2018). *Mieux comprendre les étudiants du programme de Sciences humaines pour mieux les accompagner*, 14^e colloque du Carrefour de la réussite au collégial, Québec, 12 avril.

Tableau 3 – Taux de réussite moyen des cours de première session chez les étudiants de Sciences humaines, cohorte de 2016

Sous-populations étudiantes	Taux de réussite des cours
Moyenne générale au secondaire (MGS)	
Entre 60 % et 69 %	44 %
Entre 70 % et 74 %	66 %
Entre 75 % et 80 %	85 %
Entre 80 % et 85 %	96 %
85 % et plus	99 %
Préalable en mathématiques	
Culture, société et technique de 4 ^e secondaire (CST 4)	54 %
Culture, société et technique de 5 ^e secondaire (CST 5)	75 %
Technico-sciences ou Sciences naturelles de 4 ^e secondaire (TS 4 ou SN 4)	80 %
Technico-sciences ou Sciences naturelles de 5 ^e secondaire (TS 5 ou SN 5)	92 %
Âge de l'étudiant au 30 septembre de l'année de sa première inscription	
17 ans ou moins	85 %
18 ou 19 ans	62 %
20 ans ou plus	57 %
Étudiants ayant des enfants à charge	
Oui	66 %
Non	87 %
Sexe de l'étudiant	
Garçons	75 %
Filles	86 %
Étudiant de première génération aux études collégiales	
Oui	81 %
Non	89 %
Situation de handicap	
Étudiant en situation de handicap avec un diagnostic	83 %
Étudiant en situation de handicap sans diagnostic	84 %
Autres étudiants	88 %
Statut d'immigrant	
Immigrant de 1 ^{re} génération	85 %
Immigrant de 2 ^e génération	84 %
Non-immigrant	88 %

Source : Gaudreault, M. M., et M. Gingras (2018). *Mieux comprendre les étudiants du programme de Sciences humaines pour mieux les accompagner*, 14^e colloque du Carrefour de la réussite au collégial, Québec, 12 avril.

à plus d'un cours à la première session ont 2,5 fois moins de chances d'obtenir un diplôme que ceux qui échouent un seul cours et 3,5 fois moins de chances que ceux qui n'en échouent aucun. Voici quelques constats qui ont pu être tirés dans le cadre de cet exercice en lien avec la réussite en première session des étudiants de Sciences humaines en fonction de différentes caractéristiques des étudiants.

Au **tableau 3**, parmi l'ensemble des caractéristiques analysées, ce sont les étudiants ayant une moyenne générale au secondaire faible qui sont ceux présentant la plus faible réussite en première session. En effet, ceux pour qui la MGS se situait entre 60 % et 69 % réussissent moins de la moitié (44 %) de leurs cours de première session et ceux ayant une MGS située entre 70 % à 74 % en réussissent les deux tiers (66 %), tandis que la réussite des étudiants ayant une MGS supérieure à 75 % est nettement plus élevée. Il est à noter que pour l'ensemble des collégiens, environ 1 étudiant sur 5 possède une MGS se situant entre 60 % et 69 % et que cette proportion était relativement stable depuis plus de 20 ans, mais qu'elle est à la baisse pour les 5 plus récentes cohortes¹⁴.

Cette analyse révèle également que la réussite en première session des étudiants s'étant inscrits aux études collégiales avec au plus un préalable

de mathématiques en Culture, société et technique de 4^e secondaire (CST 4) est aussi nettement plus faible (54 %), comparativement à ceux qui ont réussi le CST de 5^e secondaire (75 %) ou encore les cheminements Sciences naturelles (SN) ou Technico-sciences (TS) de 4^e secondaire (80 %) ou de 5^e secondaire (92 %).

Le **tableau 3** met aussi en lumière que les étudiants qui avaient 18 ans ou plus lors de leur première inscription aux études collégiales, en raison d'un retard scolaire, d'une pause dans leur parcours ou d'un retour aux études après avoir intégré le marché de l'emploi, sont aussi un groupe d'étudiants présentant un plus faible taux de réussite des cours à leur première session collégiale (62 % de réussite chez les 18 et 19 ans et 57 % chez les 20 ans et plus, comparativement à 85 % chez ceux qui font leur entrée à 17 ans ou moins). Aussi, les étudiants qui ont des enfants à charge, qui sont généralement plus âgés, présentent une réussite beaucoup plus faible que ceux qui n'en ont pas.

Enfin, la réussite moyenne des cours de première session chez les garçons est plus faible que celle observée chez les filles (66 %, comparativement à 85 %). Par contre, les étudiants de première génération, les étudiants en situation de handicap et les étudiants immigrants présentent un taux de réussite des cours presque aussi bon que ce qui est observé chez les autres étudiants. Il est intéressant de constater que la réussite des étudiants en situation de handicap est sensiblement la même, qu'ils aient ou non un diagnostic, et

que celle des étudiants immigrants de première ou de deuxième génération est très semblable.

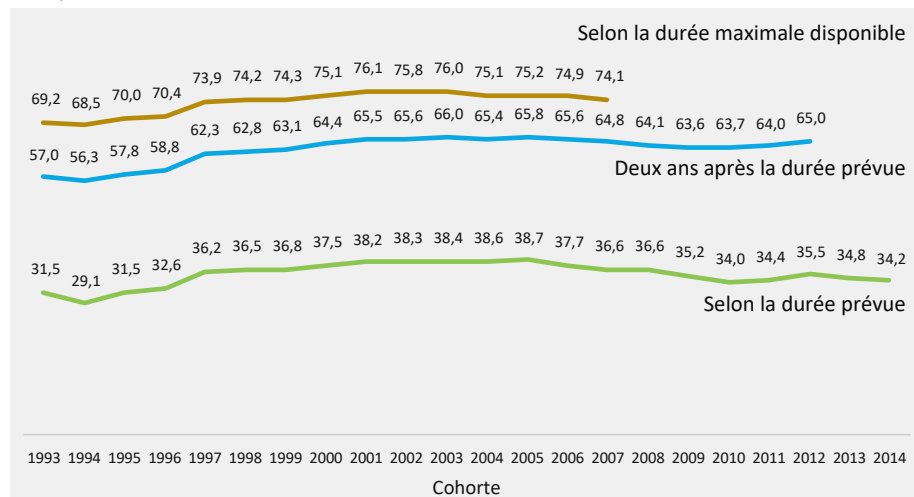
DIPLOMATION

L'un des plus grands enjeux auxquels fait face le réseau, particulièrement dans un contexte de plein emploi et de pénurie ou de rareté de main-d'œuvre dans plusieurs domaines, est de parvenir à faire diplômer le plus grand nombre d'étudiants dans un temps relativement court. Présentement, ce n'est qu'un étudiant sur trois qui obtient une sanction des études au terme de la durée prévue de son programme initial (**figure 6**). La situation s'est même légèrement dégradée, si on la compare à celle qui prévalait il y a une quinzaine d'années avec les cohortes autour de celle de 2000. Cette période avait été précédée d'une hausse au cours des cinq années antérieures.

Le taux d'obtention d'une sanction des études deux ans après la durée prévue du programme de DEC initial est demeuré stable entre la cohorte de 2000 et la plus récente cohorte présentée dans la figure 5, soit celle de 2012, qui est suivie jusqu'en 2017. Une augmentation d'environ 7 points de pourcentage avait été observée pour les cohortes antérieures. Enfin, si nous nous intéressons au taux d'obtention d'une sanction des études selon la durée maximale, c'est-à-dire lorsque nous accordons 10 ans ou plus aux étudiants pour obtenir une sanction des études, le taux se stabilise autour de 75 %. Il y aurait donc environ le quart des collégiens qui n'obtient pas de sanction d'études collégiales.

¹⁴ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction des indicateurs et des statistiques (2018). *CSE Indicateurs Cheminement collégial*, [extraction particulière pour le projet *CartoJeunes*].

Figure 6 – Taux d’obtention d’une sanction des études collégiales (DEC ou AEC) en fonction du moment de la lecture, cohortes de 1993 à 2014



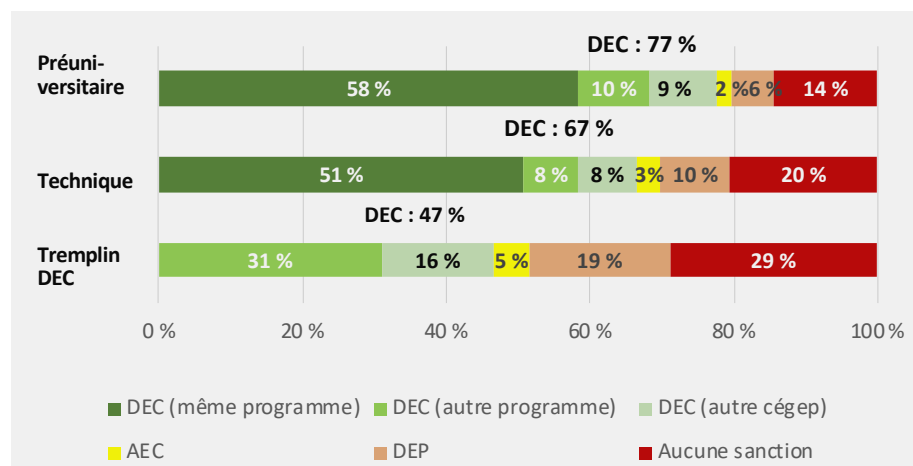
Source : Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (2017). *Indicateurs sur les chemine-ments des nouveaux inscrits au collégial à l’enseignement ordinaire au DEC* (CHESCO).

La **figure 7** permet de mieux appré- hender ce qu’il advient de ce quart d’étudiants non diplômés du collégial pour le taux d’obtention d’une sanc- tion des études au terme de la durée maximale. Pour les besoins de cette analyse, cinq cohortes ont été combi- nées (2005 à 2009) et des moyennes pondérées ont été calculées afin de mi- nimer les fluctuations propres à une seule cohorte. Débutons donc avec les étudiants inscrits dans un programme préuniversitaire. Les trois quarts de ceux-ci (77 %) obtiendront un DEC, que ce soit dans le programme initial (58 %), dans un autre programme du même collège (10 %) ou encore dans un autre collège (9 %). Il y a aussi 2 % de ces étudiants qui obtiendront en bout de parcours une attestation d’études collégiales (AEC) et un autre 6 % qui re- tourneront au secondaire et obtiendront un diplôme d’études professionnelles (DEP). Il reste donc 1 étudiant initiale- ment inscrit à un programme préuniver- sitaire sur 7 (14 %) qui n’obtient aucune

de ces sanctions. Une part de ces étu- diants ont tout de même pu s’inscrire à l’université sur la base adulte s’ils sont âgés de 21 ans ou plus, mais nous ne savons pas dans quelles proportions.

Chez les étudiants initialement inscrits dans un programme technique, le taux d’obtention d’un DEC est de 67 %, et il est inférieur de 10 points de pourcentage,

Figure 7 – Taux d’obtention d’une sanction des études au terme de la durée maximale disponible, tous réseaux confondus, ensemble du Québec, moyenne pondérée des cohortes de 2005 à 2009 (suivies jusqu’en 2016)



Source : Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (2017). *Indicateurs sur les chemine-ments des nouveaux inscrits au collégial à l’enseignement ordinaire au DEC* (CHESCO).

comparativement à celui des étudiants inscrits dans un programme préuniver- sitaire. Seulement 1 étudiant du secteur technique sur 2 obtient un DEC dans le programme dans lequel il s’était initia- lement inscrit et 16 % l’obtiennent dans un autre programme, que ce soit ou non dans le même établissement. L’ob- tention d’une AEC est plutôt rare aussi pour ces étudiants, mais un collégien sur dix obtiendra un DEP en fin de par- cours. Toujours chez les étudiants initia- lement inscrits dans un programme technique, 1 étudiant sur 5 (20 %) n’ob- tient aucune sanction des études, mais nous ne savons pas quelle part de ce pourcentage est occupée par des qua- si-diplômés, soit ceux à qui il manque seuleffment un ou deux cours pour ob- tenir leur diplôme et qui travaillent dans un emploi souvent en lien avec leur do- maine d’études. Il est à noter qu’il serait possible de faire ce même exercice pour chaque programme ou pour chaque famille de programmes collégiaux. Nous avons déjà fait une partie de

ce travail pour un collègue dont nous tairons le nom pour des raisons de confidentialité. Nous pouvons toutefois dévoiler l'un des constats généraux : il y a de très grands écarts entre les programmes derrière ce portrait global. Dans la perspective imminente de voir le ministère proposer des cibles à atteindre en matière de diplomation, nous ne pouvons qu'encourager chacun des établissements à se doter d'un portrait semblable pour lui permettre de cibler des programmes à soutenir en priorité pour atteindre ses cibles.

Finalement, les étudiants inscrits au Tremplin DEC, qui représentent 13 % de l'ensemble des nouvelles inscriptions au cégep en 2016, alors qu'ils ne représentaient que 10 % des nouvelles inscriptions en 2005 et 6 % en 1993, sont peu nombreux à obtenir un DEC. C'est moins de 1 étudiant sur 2 qui y parvient (47 %), et ce, nécessairement dans un autre programme que le programme initial, puisqu'il s'agit que d'un programme transitoire. Alors que 5 % de ces étudiants obtiennent une AEC, c'est 1 étudiant sur 2 (19 %) qui obtient un DEP du secondaire, ce qui laisse tout de même presque 1 étudiant de Tremplin DEC sur 3 (29 %) sans aucune sanction des études. Il est à noter qu'une analyse détaillée du parcours scolaire, des besoins et des caractéristiques des étudiants de Tremplin DEC a été produite pour le compte du Carrefour de la réussite au collégial et présentée au REPCAR en novembre 2019¹⁵.

¹⁵ Gaudreault, M. M. (2019). *Mieux connaître les étudiants inscrits en Tremplin DEC pour mieux les soutenir*, REP-CAR. 15 novembre.

Cette conférence sera à nouveau présentée à l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) en mai 2021.

Si on s'intéresse aux distinctions selon le sexe, pour la cohorte de 2012, nous observons que le taux d'obtention d'une sanction des études deux ans après la durée prévue est plus faible chez les garçons que chez les filles (59 % contre 70 %), au même titre que ce qui est observable au secondaire. Nous constatons aussi que la diplomation des étudiants admis conditionnellement de la cohorte de 2011 est presque trois fois plus faible que celle des étudiants dont l'admission est régulière (23 % contre 66 %).

Dans la plus récente enquête de Guay et ses collègues parue en 2020¹⁶, le taux d'obtention d'un DEC, pour les cohortes de 2009 et 2013 réunies, est plus faible chez :

- les étudiants de 19 ans ou plus (33 % contre 67 % chez les étudiants de 17 ou 18 ans), ce qui est cohérent avec leur plus faible réussite des cours en première session;
- les étudiants qui proviennent d'une école secondaire défavorisée (60 % contre 65 % pour ceux ayant fréquenté une école secondaire dite favorisée);

¹⁶ Guay, R., Michaud, P., Paquet, F., et S. Poirier (2020). *La réussite scolaire au collégial*, Les presses de l'Université Laval, 269 p.

- les étudiants ayant fréquenté le réseau public québécois au secondaire (66 % contre 79 % pour ceux ayant fréquenté le réseau privé);
- les étudiants fréquentant un cégep francophone (65 % contre 76 % dans les collèges anglophones).

Par contre, selon cette étude, les étudiants qui sont citoyens non canadiens ou dont la langue maternelle ou la langue d'usage est autre que le français ou l'anglais réussiraient mieux que les Québécois de souche (69 % contre 63 %).

CONCLUSION

L'accès, la persévérance et la diplomation aux études collégiales sont bien documentés pour certaines sous-populations étudiantes, mais beaucoup moins pour d'autres. Par exemple, les données sont diffusées annuellement en fonction du sexe de l'étudiant, du programme, de la famille de programmes ou du secteur, et enfin, de la région administrative du cégep fréquenté. Par contre, l'accès ou la réussite de plusieurs sous-groupes ne sont pas publiés régulièrement, et nous doit nous en remettre à différentes enquêtes menées ponctuellement par des groupes de recherche pour connaître l'état de la situation. Ces enquêtes ne permettent généralement pas de savoir comment évoluent ces indicateurs dans le temps ni quel est l'impact de telle ou telle mesure sur la réussite d'une sous-population particulière.

Si nous voulons être à même de poser un regard critique sur l'évolution de la diplomation au collégial, avec toutes les transformations que le réseau a connues au cours des deux dernières décennies, il est essentiel de suivre l'évolution de la diplomation de différentes sous-populations qui le composent. Voici donc quelques sous-populations étudiantes qui mériteraient, à notre avis, une attention particulière de la part du ministère.

Les étudiants autochtones – Nous en savons très peu sur leur accès et sur leur réussite au collégial, mais nous savons que leur taux de diplomation au secondaire est très faible et qu'ils sont sous représentés aux études collégiales.

Les étudiants admis conditionnellement – depuis l'implantation de cette mesure en 2008, le nombre de ces étudiants est demeuré stable à environ 1 500 nouveaux inscrits par année. La sous-diplomation de ces étudiants est elle aussi demeurée constante au cours des années, alors que moins d'un étudiant sur quatre obtient un diplôme.

Les étudiants plus âgés – Nous connaissons peu de choses sur leur accès, mais leur réussite en première session et leur taux de diplomation sont très faibles. Les étudiants avec des enfants, qui présentent aussi une réussite faible, pourraient être pris en compte dans ce sous-groupe.

Les étudiants plus faibles au secondaire – avec l'importante hausse de la diplomation au secondaire, des étudiants qui n'avaient pas accès

auparavant aux études collégiales y ont désormais accès. La baisse des préalables dans certains programmes peut aussi avoir contribué à augmenter le nombre d'étudiants plus faibles sur les bancs des cégeps, bien que cela ne se reflète pas dans la MGS moyenne des étudiants, qui est à la hausse pour les plus récentes cohortes. Une chose est certaine, la réussite des étudiants ayant une MGS inférieure à 75 %, particulièrement ceux se situant en deçà de 70 %, et celle des étudiants qui ont complété au plus un préalable de Culture, société et technique de 4^e secondaire sont particulièrement compromises.

Les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés – comme la diplomation au secondaire est plus faible pour ces étudiants, il y a tout lieu de penser que leur accès aux études collégiales est moindre. Par ailleurs, comme le démontrent Guay et ses collègues, le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales de ces étudiants est également plus faible.

Les étudiants inscrits en Tremplin DEC – Il s'agit sans doute du groupe d'étudiants le mieux documenté par le Ministère. ÉCOBES s'est aussi penché précisément sur cette population étudiante dans plusieurs de ses publications. Il n'en reste pas moins que la réussite de ces étudiants demeure très préoccupante et qu'ils représentent un huitième des nouvelles inscriptions.

Les étudiants de première génération (EPG) – Il y a proportionnellement plus d'EPG dans les régions faiblement densifiées et éloignées des établissements d'enseignement collégiaux. Comme ils

sont les premiers de leur famille à poursuivre des études postsecondaires, ils ne sont pas nécessairement familiers avec les rouages des études collégiales, et leurs parents sont moins bien outillés pour les guider tout au long de leur parcours collégial. La réussite en première session de ceux-ci est un peu plus faible, mais nous ne savons pas précisément si cela se traduit par une plus faible obtention d'une sanction des études, faute de données disponibles.

Les étudiants en situation de handicap – La diplomation de ce groupe d'étudiants a augmenté de façon très importante au secondaire au cours des dernières années. Le nombre de ces étudiants qui se prévalent des services adaptés au niveau collégial a également connu une augmentation quasi exponentielle entre 2007 et 2012, puis est demeuré plus constant ensuite. Leur réussite des cours de première session est légèrement plus faible que celle des autres étudiants, mais l'écart n'est pas très grand. La réussite en première session des étudiants qui se disent en situation de handicap, mais qui n'ont pas de diagnostic et, par conséquent, n'ont pas droit aux accommodements, est-elle aussi inférieure à celle des étudiants qui ne sont pas en situation de handicap. Cette réussite est semblable à celle des étudiants qui ont un diagnostic. Des analyses préliminaires que nous avons menées indiquent que les étudiants qui ont un trouble du déficit de l'attention présenteraient une réussite des cours de première session moindre que celle des autres étudiants en situation de handicap. Nous avons cependant peu d'informations sur les

taux d'obtention d'une sanction des études de ces étudiants.

Les étudiants immigrants – Leur taux de diplomation au secondaire est relativement élevé, particulièrement pour les immigrants de deuxième génération, et il a augmenté plus rapidement que celui des non-immigrants au cours des cinq dernières cohortes. Généralement, ils ont aussi des aspirations scolaires élevées, ce qui nous permet de penser que leur accès aux études collégiales est relativement élevé. Leur réussite en première session est légèrement inférieure à celle des non-immigrants. Par contre, selon Guay et ses collègues, la diplomation des étudiants non canadiens ou dont la langue maternelle ou d'usage n'est pas le français ou l'anglais serait plus élevée que celle des autres étudiants. La composition de ce groupe d'étudiants ne fait pas consensus et mériterait d'être mieux définie, car il ne s'agit certainement pas d'un groupe homogène.

Les étudiants internationaux – Il s'agit d'un groupe d'étudiants dont le nombre est en constante augmentation, et leur réussite est peu documentée.

Les garçons – L'enjeu de la réussite des garçons n'est pas nouveau, mais est toujours autant d'actualité. Comparativement aux filles, les garçons sont proportionnellement moins nombreux à obtenir un diplôme du secondaire ou à accéder aux études collégiales. L'écart en fonction du sexe s'est toutefois rétréci au cours des dix dernières années pour ce qui est de la diplomation, passant de 12 à 9 points de pourcentage, mais il est demeuré stable

à 18 points de pourcentage en faveur des filles pour l'accès aux études collégiales, les garçons choisissant plus souvent que les filles de s'inscrire dans un programme de formation professionnelle. La réussite des garçons au collégial, aussi bien lors de la première session que pour l'obtention d'une sanction des études, est également nettement plus favorable aux filles. Leur taux moyen de réussite des cours de première session est plus élevé de 7 points de pourcentage, tandis qu'elles surpassent les garçons de 11 points de pourcentage pour l'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue. Notons cependant que l'écart a diminué de 3 points de pourcentage au cours des dix dernières années, principalement en raison d'une baisse de la diplomation des filles, celle des garçons étant demeurée plutôt stable. Notons enfin que la situation est semblable à l'université, alors que le taux d'obtention d'un baccalauréat après six ans¹⁷ est plus élevé de 6 points de pourcentage chez les filles, comparativement aux garçons, alors que l'écart était de 10 points dix ans plus tôt.

QUE DOIT-ON RETENIR?

Pour améliorer de manière significative la réussite des collégiens, nous sommes d'avis que des informations annuelles devraient être diffusées largement pour ces différents sous-groupes, comme c'est actuellement le cas au secondaire

¹⁷ Direction de la recherche institutionnelle (DRI), Université du Québec (2020). *Système de suivi des cohortes étudiantes* [traitement spécial pour ÉCOBES].

dans les publications annuelles du ministère de l'Éducation, qui sont ventilées en fonction du statut d'immigrant, des étudiants en situation de handicap et de l'IMSE des écoles, en plus d'être disponibles à l'échelle provinciale pour le privé, le public, les commissions scolaires anglophones et les centres de services scolaires francophones. C'est d'ailleurs l'une des recommandations que faisaient les chercheurs d'ÉCOBES en 2017 lors d'une recension d'indicateurs de l'éducation à l'échelle mondiale à propos des indicateurs publiés par le Ministère pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire¹⁸.

Enfin, nous terminerons par une dernière suggestion concernant la publication des indicateurs par le Ministère. Afin d'instaurer une dynamique d'amélioration continue dans les établissements, il serait opportun de fournir des outils permettant d'apprécier les effets des efforts de chaque établissement au fil du temps. En effet, trop souvent, les comparaisons possibles pour un établissement sont réalisées avec le réseau auquel il appartient (public ou privé) ou pour l'ensemble des établissements collégiaux. D'une part, les plus performants n'y trouvent pas motivation à améliorer leur situation et pourraient

¹⁸ Auclair, J., Labrosse, J., et M. Gaudreault (2017). « Analyse pancanadienne et internationale des indicateurs utilisés pour rendre compte de la performance des systèmes éducatifs nationaux », *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* (ERAdE), vol.1, n° 1, p. 124-148

même se complaire de leurs bonnes performances. D'autre part, les établissements dont les indicateurs sont moins reluisants pourraient se décourager, trouver des excuses dans la composition de leur clientèle, etc. Si chacun des établissements était plutôt comparé à ses indicateurs passés, il pourrait se fixer une cible réaliste et mobilisatrice dans une perspective d'amélioration, quelle que soit sa performance relative dans le réseau. Une culture d'amélioration continue pourrait ainsi s'implanter dans chacun des établissements, et c'est la performance du réseau dans son ensemble qui en serait bonifiée. ■

LA CENTRALITÉ DE L'APPROCHE INCLUSIVE, POUR DES MILIEUX ÉDUCATIFS « CAPACITANTS »

MARYSE POTVIN,
professeure titulaire, UQAM

INTRODUCTION¹

La question de l'éducation et, par voie de conséquence, de la formation des enseignants et du personnel des milieux éducatifs en général, s'inscrit dans un contexte global de mondialisation et de diversification de la population scolaire qui en découle (ONU, 2010). Les réponses aux enjeux liés à la diversité sociale et ethnoculturelle², dans une perspective d'équité, de citoyenneté et de respect des droits, font plus que jamais partie des grandes priorités du XXI^e siècle pour les systèmes éducatifs (UNESCO, 2009), notamment en termes de développement des compétences des personnels et des apprenants (Dei et al., 2010 ; Conseil de l'Europe, 2010; Gay, 2010; Ladson-Billings, 2004; ONU, 2010; Ouellet, 2000, 2002; Potvin et al. 2015a, 2015b; Toussaint et Fortier, 2010; UNESCO, 2009; Villegas et Lucas, 2002).

Pour répondre à ces enjeux, le champ de la formation à la « diversité ethnoculturelle » a vu apparaître depuis les années 1970 une variété de « courants d'idées » (Pagé, 1993) – multiculturel ou interculturel, antiraciste, à la citoyenneté et aux droits, inclusif – à la fois synchrétiques et de plus en plus perçus comme « complémentaires »

¹ Le présent texte a été publié dans le *Bulletin du CREAS*, 7 (Potvin, 2020) et s'appuie sur plusieurs publications antérieures, que l'on retrouve en bibliographie (Potvin, 2013, 2014, 2017, 2018a,b ; Potvin et Benny, 2013; Potvin et al., 2015a, 2015b; Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Nous reprenons le terme d'« école capacitante » de Verhoeven et al, 2007.

² Pour la suite du document et pour réduire la lourdeur du texte, les termes « diversité » et « diversité ethnoculturelle » seront utilisés pour faire référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans une perspective intersectionnelle.

(Potvin et Benny, 2012; Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Depuis les années 2000, l'éducation inclusive est devenue plus centrale dans les discours normatifs internationaux et nationaux et occupera peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques, qu'elle synthétise autour du paradigme de l'équité et d'objectifs transformatifs (Potvin, 2013, 2014, 2018b). En effet, dès 2000, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (UNESCO) adopte un plan d'action autour de l'éducation inclusive, reposant à la fois sur les objectifs de l'*Éducation pour tous* (EPT), les *Objectifs du Millénaire pour le Développement* (OMD) et ceux de l'*Éducation tout au long de la vie* (ETLV). En 2005, l'UNESCO produit des *Lignes directrices* pour aider les pays à mettre en œuvre l'éducation inclusive, et l'Agenda post-2015 des Nations-Unies sur l'*Éducation globale* fait de l'éducation inclusive un objectif central³ de son *Programme de développement durable à l'horizon 2030*, comportant des indicateurs mesurables. Ce dernier propose aux pays d'élaborer un plan d'action national pour les guider dans l'opérationnalisation d'un agenda « global et inclusif » en éducation, en incluant des objectifs et des indicateurs adaptés à leur contexte politique, culturel, social et économique. Ce plan doit guider les établissements éducatifs pour appliquer leurs plans locaux, reposant sur les mêmes principes, étapes et indicateurs.

Au Canada, les provinces ont adopté successivement des politiques inclusives dans la foulée de réformes curriculaires plus axées sur les compétences transversales et disciplinaires, notamment liées au vivre-ensemble et aux droits de la personne. Inspirés des travaux de l'UNESCO, ces encadrements sont tous fondés sur des objectifs d'équité, de respect des droits de l'enfant et d'éducation

³ L'objectif no.4 est libellé comme suit : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

civique et aux droits. Ils privilégient une perspective systémique et holistique où l'équité, dans sa dimension institutionnelle, doit combattre toutes les formes de discriminations, et certains ont adopté une démarche d'implantation très structurée à cet égard. Par exemple, lors de son adoption, la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009) était assortie d'un plan d'action par « étapes » afin que chaque conseil scolaire et établissement éducatif puisse identifier les mécanismes, les soutiens et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, incluant les partenariats, les ressources, la gouvernance, les *monitorings* et la reddition de comptes (MEO, 2009). L'approche est explicitement axée sur la lutte contre les discriminations, l'intimidation et la violence, et vise à actualiser les droits humains fondamentaux garantis par le *Code des droits de la personne de l'Ontario* et la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Le Québec suivra ce mouvement avec sa nouvelle *Politique de la réussite éducative* (2017), qui vise l'équité et l'adaptation des milieux scolaires à la « diversité des personnes, des besoins et des trajectoires » (p. 5). Elle repose sur trois axes: « l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous; un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite; des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite » (*ibid.*). Elle cible particulièrement la formation initiale du personnel scolaire à cet égard. Elle est complémentaire à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), toujours en vigueur, qui vise la prise en compte des besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés et la préparation des élèves à vivre-ensemble dans une société démocratique, francophone et pluraliste. De plus, une nouvelle politique *Ensemble, nous sommes le Québec* (MIDI, 2015), touchant l'ensemble des secteurs de la vie sociale (emploi, éducation, etc.), repose, dans son volet sur l'éducation, sur une fusion des perspectives interculturelle, antiraciste, inclusive et civique : elle entend « déployer l'éducation interculturelle à l'école québécoise » (p. 56), souligne l'importance du milieu scolaire et des enseignants dans la « formation des citoyens » et indique que la diversité dans les écoles implique non seulement de considérer les « besoins

parfois différenciés » des élèves issus de l'immigration, mais aussi « une sensibilisation des élèves et du corps enseignant aux dynamiques interculturelles ainsi qu'à la discrimination et au racisme » (p. 55).

Enfin, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) contient des enseignements sur les droits de la personne, le vivre-ensemble et le pluralisme, notamment dans ses programmes disciplinaires d'Éthique et culture religieuse (ECR) (actuellement en révision) et d'Histoire et éducation à la citoyenneté, qui ont multiplié à la fois les occasions d'enseignement sur ces questions au primaire et au secondaire, ainsi que les programmes de formation des enseignants dans ces disciplines. Mais une lecture analytique des disciplines du curriculum à partir de l'approche inclusive est plutôt rare, et ce numéro vient donc porter un regard nouveau et une contribution à cet égard.

L'objectif de ce texte consiste à exposer ce qu'est l'approche inclusive et ses visées « capacitanes » et à montrer que cette approche amène un questionnement en profondeur sur les pratiques éducatives et sur les opportunités d'apprentissages formels, informels ou non formels pour développer réellement des compétences ou des « capacités » (Nussbaum, 2012; Sen, 2000) chez les élèves ou étudiants, notamment pour agir comme citoyens critiques et engagés envers les droits et la justice dans une société pluraliste au XIXe siècle.

QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION INCLUSIVE ?

Développée d'abord dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale, l'approche inclusive s'est progressivement « élargie » à la diversité sociale et inclus désormais tous les « marqueurs » de diversité dans une perspective intersectionnelle. L'approche inclusive est généralement définie comme une démarche continue de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte, dans le curriculum, les politiques et les pratiques, la diversité des réalités et des besoins des élèves, afin d'éliminer l'exclusion et d'assurer l'équité et l'égalité de réussite. Cette approche implique l'adoption, par un établissement scolaire et ses acteurs, d'une

conception des différences comme étant la norme, et non comme un « déficit » de l'apprenant. Elle centre le regard non pas sur la seule performance de l'élève, mais sur la transformation de l'établissement, de ses acteurs et des moyens d'équité à mettre en œuvre, à partir d'une analyse des besoins et des « zones de vulnérabilité » dans le fonctionnement de l'établissement, pouvant mener à de l'exclusion, de la discrimination et des inégalités pour certains groupes d'élèves (Potvin, 2013). Elle marque donc un changement en matière d'égalité des chances : « l'objectif n'est plus seulement l'égalité d'accès ou de traitement, mais l'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (*Ibid.*, p. 11-12). Ce renversement nécessite de « partir des besoins et des droits des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'un système afin de faire réussir tous les élèves, particulièrement les plus vulnérables » (*Ibid.*). Ces principes concernent toutes les actions relatives aux trois grands mandats de l'école - transmission des savoirs, socialisation à des valeurs communes, qualification professionnelle - et tous les niveaux d'action : gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, activités scolaires ou parascolaires et formation des acteurs. Elle a été définie à partir de deux grandes finalités pour les acteurs scolaires (Potvin *et al.*, 2015a) :

1. Une finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination, centrée sur l'élève : *Prendre en compte les besoins, réalités et expériences des apprenants dans l'application de l'équité et des droits;*
2. Une finalité de participation, de responsabilisation et de transformation sociale, relationnelle et collective : *Préparer tous les apprenants à vivre ensemble dans une société démocratique et pluraliste, afin de bâtir un monde de justice sociale et d'effectivité des droits.*

Ces deux finalités constituent deux objectifs qui « ressortent habituellement des cadres conceptuels : le développement cognitif de l'élève d'une part et le

rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs et d'attitudes propices à une citoyenneté responsable et/ou au développement créatif et affectif d'autre part » (UNESCO, 2009, p. 10).

Selon Prudhomme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) : l'approche inclusive repose sur trois postures : 1) Une posture éthique, qui nécessite de connaître et reconnaître la diversité (des besoins) des élèves comme légitime, constitutive et constructive, et de croire à l'unicité de l'expérience de chaque individu, de même qu'à l'éducabilité ou à la perfectibilité de tous (« tous peuvent réussir ») ; 2) Une posture épistémologique, s'appuyant sur le socioconstructivisme, qui situe les dynamiques contextuelles et le rôle de l'environnement et des interactions dans la construction des savoirs, permettant ainsi à la diversité et aux droits des élèves de prendre sens dans un contexte vécu/perçu d'apprentissage. 3) Une posture politique, qui renvoie à l'adoption d'un projet éducatif complet, fondé sur la justice, l'équité et la réussite des élèves, et ce, dans toutes les dimensions de la vie scolaire.

Selon nous, il s'agit d'une approche antidiscriminatoire résolument fondée sur les droits et libertés (*Human Rights-Based Approach*). L'approche inclusive partage particulièrement avec l'approche antiraciste/critique des objectifs de justice sociale, de lutte contre l'exclusion et les inégalités (tout en étant perçue comme « moins confrontante »), avec l'éducation interculturelle, la prise en compte des réalités socioculturelles de l'élève, et avec l'éducation à la citoyenneté, une approche fondée sur les droits (*Human Rights-based Approach*) et les compétences civiques et démocratiques. Elle reprend et articule les finalités de différenciation et de transformation sociale des diverses approches, en ciblant les réalités changeantes, les besoins variés (identitaires, cognitifs, affectifs, etc.), les droits, les compétences et les « capacités » des apprenants (Nussbaum, 2012), de même que la coresponsabilité des acteurs institutionnels, dans une optique de transformation de la culture scolaire et des pratiques préjudiciables (Potvin, 2018a,b).

POUR DES ÉTABLISSEMENTS ET DES PRATIQUES ÉDUCATIVES QUI DÉVELOPPENT LES « CAPABILITÉS » DES APPRENANTS

Puisque l'approche inclusive vise à développer, à travers ses deux finalités, l'agentivité et les capacités des élèves - que certains associent aux « compétences » - portons le regard sur certains objectifs et compétences ciblés par le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Pour Sen (2000), les capacités constituent des capacités de fonctionner (« fonctionnings » ou réalisations, accomplissements) des individus dans toutes les sphères de la vie, qui sont constitutives de la personne, de son bien-être, de sa liberté ou de son pouvoir de choisir ses modes de vie possibles. Elles font référence au pouvoir d'agir et de choisir, à l'agentivité et à l'autonomie morale et intellectuelle des individus. Les droits et les libertés positives (être capables de faire ou d'être) font partie de ces capacités, que toute société doit respecter et soutenir pour assurer une justice sociale minimale. Les capacités sont cognitives, émotionnelles et comportementales. Elles permettent de défendre un pouvoir d'être et d'agir contre ce qui l'empêche d'exister : classes, genre, origine, etc. Elles combinent les caractéristiques de la personne (capacités internes, subjectivation) en interaction avec l'environnement.

Sen (2000) a développé l'approche par les capacités comme une théorie de la justice sociale. Il propose d'évaluer les situations à l'aune des « résultats » ou « fonctionnings » ce qu'un individu réalise ou sera capable de réaliser effectivement en cours de vie, qui seront effectivement « réalisés » par cet individu au regard de sa « liberté réelle ». Cette liberté est toujours liée à l'ensemble des « opportunités » à l'égard desquelles cet individu peut effectivement « choisir ». C'est cet espace de choix « réellement possibles » que Sen appelle les « capacités » d'un individu.

Nussbaum a ensuite défini 10 capacités centrales que les institutions, l'école ou les cégeps en particulier, doivent permettre de développer par des « éducations à » ... vivre ensemble, à la santé, à la sexualité, à l'écocitoyenneté,

à la diversité, etc. – en travaillant sur les opportunités et les leviers liés aux facteurs de conversion, afin que tous les enfants puissent être capables d'être en relation, d'agir et d'assumer différents rôles au cours de leur vie (comme parent, citoyen, travailleur, employeur, etc.), en fonction de leur liberté réelle (**Tableau 1**).

Un établissement centré sur l'égalité de « résultats » vise, par ses contenus curriculaires et ses apprentissages, le développement réel des capacités/capacités et « compétences » des apprenants, car il importe pour Sen et pour Nussbaum de mesurer ce que « peuvent réellement obtenir ou faire les individus à partir des moyens et ressources » mis à leur disposition (Sen, 1990, p. 115). Puisque, face à un même ensemble de ressources, des individus différents n'atteindront pas la même « capacité », l'école doit penser les *opportunités* dont dispose chacun pour convertir un ensemble de ressources en capacités, à travers des « facteurs de conversion » individuels (le genre, l'âge, les caractéristiques physiques, les rythmes d'apprentissage...), sociaux (définition sociale des rôles et des statuts, stéréotypes sociaux associés à certaines catégories, habitus, etc.) et externes ou environnementaux (opportunités géographiques, institutionnelles, politiques ou culturelles, etc.) (Verhoeven *et al.*, 2007). Dans l'éducation, ces « facteurs de conversion » s'entrecroisent, car en raison du caractère socialement construit des aptitudes individuelles ou des talents, le rapport individuel aux savoirs et aux apprentissages est « en réalité toujours un rapport social aux savoirs (...) indissociablement identitaire, épistémique (cognitif) et social » (*Ibid.*, p. 54). Les facteurs sociaux de conversion « contribuent à habiliter de façon inégale les différents groupes sociaux à s'approprier des ressources éducatives pour les convertir en apprentissages et/ou en cours de vie » (*Ibid.*). L'école doit donc se doter de *leviers*, dans une perspective systémique et institutionnelle, pour agir sur les facteurs de conversion et permettre aux acteurs d'accompagner chaque élève dans le développement de sa capacité à utiliser et à actualiser les ressources et les apprentissages face aux situations de la vie réelle.

Tableau 1 : Résumé des 10 capabilités centrales et les droits et libertés associés*

Capabilité centrale liée à :	Son développement effectif : l'individu est capable...
1. La vie	... d'avoir une vie de longueur « normale », de ne pas mourir prématurément.
2. La santé du corps	... d'être en bonne santé, nourri, logé
3. L'intégrité du corps	... de se déplacer librement, d'être protégé contre les agressions, contraception
4. Le sens, l'imagination, la pensée	...d'imaginer, penser, créer, par une éducation adéquate, de base, adaptée, permettant de faire des liens avec son époque, le contexte, l'art, la religion... d'où l'importance de la liberté de pensée, de conscience, du droit à l'éducation (accessible, pertinente, de qualité)
5. Les émotions	... de s'attacher à des gens et des choses, d'aimer, de ne pas avoir peur/angoisse, de vivre la nostalgie, le regret, la colère légitime, d'où l'importance de défendre les formes d'association humaine fondamentale pour le développement
6. La raison pratique	... de se former une conception du bien, de participer à la vie en société, de développer une réflexion critique, d'organiser sa propre vie, d'où la protection de la liberté de conscience et du culte et du droit au travail, à l'éducation
7. L'affiliation	... de vivre avec et pour les autres, en interaction, de reconnaître les autres, d'imaginer la situation d'autrui, d'où la protection de la liberté d'assemblée et de discours politique, des institutions qui nourrissent les affiliations, d'une éducation pour le respect de soi et pour être traité avec dignité, et des dispositions pour interdire les discriminations
8. Les autres espèces	... de vivre avec son environnement, en interdépendance avec son milieu
9. Le jeu	... de rire, jouer, d'avoir des loisirs
10. Le contrôle sur son environnement politique, matériel...	... de posséder (droit de propriété) et de chercher un emploi sur une base égalitaire, d'avoir un emploi qui permet d'être en relation, d'exercer sa raison pratique, d'avoir une reconnaissance et une protection contre les arrestations arbitraires.

*Tableau conçu à partir de Nussbaum, 2012. Les exemples ne sont pas exhaustifs.

En résumé, un établissement inclusif et « capacitant » développe la capacité et la possibilité réelle des apprenants à accomplir certains fonctionnements, en prenant en compte (et en agissant sur) les facteurs de conversion, qu'ils soient individuels, sociaux ou environnementaux, permettant à un individu de convertir des ressources/droits formels en apprentissages effectifs, dans leur scolarité et au cours de leur vie. Elle est axée sur les ressources octroyées, mais aussi sur les opportunités et les fonctionnements atteints, les réalisations effectuées, donc sur l'égalité substantive, ou de « résultats », en prenant comme point de départ l'individu – l'élève – imbriqué dans un espace social et institutionnel de relations et en lui permettant de développer sa liberté de choix.

Pour actualiser les capacités centrales, toute personne « devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre à profit les possibilités qui s'offrent à [elle] et participer pleinement à la vie de la société » (Nations Unies, 2016, par. 25). L'éducation qui donne accès à la compréhension de l'histoire, à la poésie, aux sciences, aux droits, à la participation citoyenne, vise ainsi la capacité d'exercer tous les droits et libertés dans les situations de vie (droit au travail, à la propriété, à la participation politique, aux libertés d'association, d'expression, de conscience, etc.). L'école doit donc offrir aux élèves des opportunités et des apprentissages formels, informels et non formels en son sein, pour développer leur agentivité, leurs capacités et leurs compétences à agir et à choisir, par des « éducations à » vivre-ensemble, à la santé, à l'éthique, à la citoyenneté, à la participation démocratique, à la sexualité, à l'environnement, à la diversité et aux médias. Ce qui est visé est le développement des capacités individuelles des élèves à mobiliser des savoirs et des ressources scolaires dans diverses situations de vie (Verhoeven, Dupriez et Oriane, 2007). Au-delà même du curriculum formel, pour passer d'un simple citoyen, au sens légal, à un citoyen actif et engagé envers la justice, qui connaît, jouit et a intégré activement ses droits et obligations dans ses choix de vie, il faut instaurer une « culture » inclusive et des droits

à l'école (Krappmann, 2006). Elle doit s'ancrer dans les réalités et expériences vécues des enfants, prendre un sens dans leur vie et leur environnement concrets, où les droits de l'enfant doivent s'actualiser au quotidien.

Au Québec, la citoyenneté et les compétences transversales pour savoir « vivre-ensemble » dans une société pluraliste reposent tout autant sur des apprentissages formels que non-formels et informels⁴ (le conseil d'élèves, les activités parascolaires, comme le programme *Vers le Pacifique*, etc.), lesquels relèvent de l'expérience scolaire globale et des interactions routinières entre acteurs au quotidien. En effet, les enseignants de toutes les disciplines, du préscolaire au secondaire, ont le devoir (*Loi sur l'instruction publique*, art. 22, al. 1 à 4) « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; de collaborer à développer chez chaque élève [...] le goût d'apprendre; de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves ». Ils doivent donc amener l'élève à définir son agentivité citoyenne et son rapport envers le pouvoir et l'autorité des institutions (Silbey, 2005), ainsi que son identité, son rapport à l'autre, aux savoirs et à la justice.

Dans le curriculum formel – le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MELS, 2007, 2011) – l'école a le mandat explicite d'une formation citoyenne, par des prescriptions quant aux savoirs à maîtriser par les élèves pour agir en citoyens engagés, autonomes, actifs, notamment une bonne connaissance de leurs droits et libertés, des institutions publiques et des pratiques délibératives / échanges argumentatifs permettant aux citoyens d'être auteurs des normes et des codes régissant leur vie quotidienne et leurs interactions

⁴ L'éducation formelle est organisée et dispensée à l'école, alors que l'éducation non formelle, qui peut avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, est intégrée dans des activités planifiées sans être explicitement désignées comme activités d'apprentissage. Pour sa part, l'éducation informelle découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs sans être organisée, structurée ou volontaire (Maulini et Montandon, 2005).

(Éthier, Lefrançois et Demers, 2015). Au primaire comme au secondaire, tous les domaines généraux de formation du PFEQ (MELS, 2008) – Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté, Orientation et entrepreneuriat, Santé et bien-être – et plus particulièrement certains domaines d'apprentissage (histoire, éducation à la citoyenneté, univers social, éthique et culture religieuse) offrent des opportunités explicites et formelles « d'éducation à » : la citoyenneté, la diversité, l'éthique, les médias, l'écologie, le droit et les droits humains.... Le PFEQ enjoint par exemple le personnel enseignant du secondaire à « se centrer, par-delà les apprentissages instrumentaux, sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie » (p. 12), que l'élève est appelé à manifester dans « l'expression de ses opinions et l'affirmation de ses choix » (p. 18) et ce, tout au long de sa vie. Le personnel scolaire doit amener l'élève à développer des compétences transversales, sociales et cognitives (exercer son jugement critique, communiquer de façon appropriée, structurer son identité, coopérer, exploiter l'information....) qui lui serviront dans différentes situations de vie. Par exemple, la mobilisation d'une pensée critique est à la fois une compétence d'ordre intellectuel centrale à développer, mais aussi une compétence fondamentale de l'acte d'enseigner (Kpazai et al. 2015) et pour agir comme citoyen éclairé. Les compétences du programme ECR actuel – la pratique du dialogue, la réflexion sur des questions éthiques, la capacité à mieux comprendre le phénomène religieux – sont, du point de vue de la sociologie « critique », essentielles à la citoyenneté, notamment pour comprendre la diversité sociale ou le contexte marqué par de fortes polarisations autour des enjeux religieux. La pratique du dialogue est une compétence transversale qui vise autant à s'exprimer et à communiquer avec les autres qu'à délibérer de façon éclairée, en s'appuyant par exemple sur des arguments fondés sur des faits avérés plutôt que sur des rumeurs, de la propagande ou des fausses nouvelles, et sur toutes sortes d'enjeux : écologie, sexualité, respect de soi, participation à la vie démocratique, cadres juridiques, radicalisation, propagande sur le web, pluralisme culturel, etc.

Le développement des capacités et « compétences » pour agir comme citoyen et faire des choix éclairés au cours de sa vie nécessite par ailleurs une pédagogie visant la conscientisation, l'engagement et la transformation sociale, inspirée de l'approche de Paulo Freire (apprendre par « la tête, la main et le cœur »). C'est ce que préconise entre autres *Programme mondial d'éducation aux droits* (1978), qui vise : un objectif cognitif de conscientisation (éduquer sur les droits...), un objectif affectif de responsabilisation (éduquer par....) et un objectif comportemental de transformation (éduquer pour...). En éduquant sur les droits, l'enseignant s'appuie sur des exemples de droits respectés ou non respectés à l'école ou dans la société, ainsi que sur un historique de leur apparition et un enseignement théorique des chartes et des conventions en matière de droits (rendre intelligible l'histoire, les dispositifs publics et les décisions juridiques en matière de droits de la personne et leur application dans les milieux). En éduquant par les droits, l'enseignement s'actualise par une approche démocratique, pour que les élèves « vivent » la démocratie en classe et comprennent qu'elle est inhérente au respect des droits (Davies, 2006). Enfin, en éduquant pour les droits, l'enseignant amène les élèves à les défendre et à s'engager de façon optimale à exercer leurs libertés (de conscience, d'opinion, d'expression) en vivant une expérience continue de démocratie à l'école et de combat contre les injustices (Giroux, 2005). L'éducation aux droits de l'enfant s'appuie donc sur un enseignement expérientiel, transversal et participatif.

À cet égard, plusieurs études ont pu mesurer les effets sur les compétences et « capacités » des élèves d'une approche institutionnelle fondée sur les droits de l'enfant (*Human Rights-based approach*), appliquée de manière interdisciplinaire, transversale et systémique dans certaines écoles (code de vie, curriculum, gestion de classe, activités pédagogiques, projets transdisciplinaires, etc.). Par exemple, Covell et Howe (2011) ont mesuré les impacts positifs d'un programme institutionnel axé sur les droits de l'enfant (le *Right Respecting Schools* conçu par l'UNICEF) dans les écoles qui les ont réellement implantés en Grande-Bretagne et au Canada. Ce programme

visé un enseignement des droits de l'enfant qui concilie la théorie et la pratique, l'interdisciplinarité, le dialogue, l'action communautaire et des apprentissages démocratiques, expérientiels, participatifs et coopératifs (une approche de *Full Blown Rights Education*, selon le terme d'Alderson, 1999). Les droits sont enseignés, respectés et intégrés en classe, et les élèves sont considérés comme des citoyens actifs, capables de participer aux décisions, de trouver des solutions aux problèmes et de discerner de manière critique les attitudes, comportements et pratiques de domination, de discriminations et d'exclusion, qui contribuent à la violation de leurs droits et de ceux des autres. Ils sont coresponsables et développent les valeurs et attitudes nécessaires à une citoyenneté démocratique. Parmi les effets constatés dans l'étude, les jeunes de ces écoles avaient développé une plus grande conscience sociale et citoyenne, une meilleure compréhension de leurs droits et responsabilités, de l'interdépendance des droits, de la démocratie, de la mondialisation et des changements économiques, environnementaux et culturels, ainsi que des attitudes, valeurs démocratiques et habiletés pour agir comme citoyens. Ils étaient plus enclins à respecter les droits des autres et à assumer leurs responsabilités et avaient développé un fort jugement critique face au respect ou à la violation des droits. Ils faisaient aussi preuve d'un plus grand engagement scolaire et personnel, étaient plus participatifs, démontraient plus de sensibilité à l'égard des autres et favorisaient d'eux-mêmes la coopération et la défense des droits. Ce programme avait eu un impact sur le climat démocratique, sur la réussite scolaire des élèves et sur la diminution de l'intimidation et de la confrontation enseignant-élève (*Ibid.*; Krappmann, 2006).

DISCUSSION CONCLUSIVE SUR QUELQUES DÉFIS CONCERNANT LA PRÉPARATION DES ENSEIGNANTS

L'approche inclusive et « capacitante » s'applique à toutes les pratiques scolaires (de l'administration à la gestion et à la pédagogie), les relations sociales, les savoirs et les formes d'apprentissages, formelles, informelles ou non formelles qui se déploient à l'école. Mais plusieurs

domaines d'apprentissages, liés aux sciences humaines et sociales (univers social, éthique et culture religieuse, Histoire, éducation à la citoyenneté) et plusieurs compétences transversales, sociales et cognitives (exercer son jugement critique, communiquer de façon appropriée, structurer son identité, coopérer...), visées par le (PFEQ), constituent d'importantes opportunités pour développer l'agentivité et les capacités des apprenants à mobiliser des savoirs et des ressources scolaires dans diverses situations de vie, notamment pour défendre leurs droits et libertés.

Cependant, les milieux éducatifs doivent relever certains défis pour mettre en oeuvre une approche inclusive et « capacitante », fondée sur les droits (*Human Rights-based approach*). En dépit des opportunités offertes par le curriculum formel (le PFEQ), informel ou non formel, ainsi que des politiques publiques québécoises aux visées interculturelles et inclusives, les milieux éducatifs québécois ne sont pas encore entièrement engagés dans une perspective systémique, visant à actualiser l'approche inclusive. Les acteurs des milieux éducatifs doivent d'abord s'approprier davantage les concepts et la démarche institutionnelle de l'approche inclusive, fondée sur les droits, afin d'établir « un diagnostic » global de l'ensemble des pratiques de l'école en identifiant les « zones de vulnérabilité », en termes d'iniquités et d'exclusions, voire de faibles opportunités d'apprentissages réels pour développer des capacités (Potvin, 2018b). Pour se faire, il importe d'accroître les capacités des acteurs à identifier et à reconnaître les mécanismes d'exclusion/discriminations dans leur propre établissement, comme le rôle que peuvent jouer certaines pratiques d'apparence « neutre » (pratiques diagnostiques, de classement, etc.) dans le maintien et la production des inégalités, ou certains biais, microagressions ou « violations » des droits de l'enfant, qui constituent des « zones de vulnérabilité » (Conseil Supérieur de l'éducation-CSE, 2010). Ces questions restent encore peu débattues, souvent taboues, et donc peu reconnues. De plus, le droit à la participation aux décisions, le droit à des soutiens en raison d'un besoin particulier, la liberté d'expression, ou encore la liberté d'opinion ou de conscience sont des droits de l'enfant

souvent bafoués en milieu scolaire, au nom de « l'autorité », sans que les intervenants scolaires en aient toujours conscience (Potvin et Benny, 2013, p. 38). De même, certaines discriminations liées au racisme ou au sexisme sont encore souvent perçues, ou abordées en classe, essentiellement comme des phénomènes « du passé » ou « d'ailleurs », ou dans leurs formes extrêmes (nazisme, génocides, esclavage...), ou encore sur un mode individuel et psychologisant, et non comme des phénomènes se produisant au Québec, qui sont systémiques ou liés à des mécanismes sociaux plus larges. La difficulté à nommer ces réalités, et les processus qui les engendrent en milieu scolaire, ainsi que la tendance assez généralisée à adopter des mesures *ad hoc*, compensatoires ou de « rattrapage », constituent un réel défi (Potvin et McAndrew, 2010). Si l'étude des inégalités au niveau mondial suscite un regain d'intérêt, autant dans les activités d'enseignement qu'au niveau de la formation initiale des maîtres, cette préoccupation s'arrête souvent à la frontière du Québec (définie comme « une société accueillante ») ou, pour le moins, à celle de l'école, du cégep ou de l'université (*Ibid*).

La nécessité d'améliorer la formation du personnel scolaire est centrale, car les compétences et capacités à développer chez les apprenants concernant le respect de la « diversité » et des droits humains ne sont pas toujours pleinement maîtrisées par les enseignants eux-mêmes, entre autres parce qu'ils sont encore trop peu abordés dans la formation initiale des enseignants. L'actuel Référentiel ministériel de compétences des enseignants ne compte aucune compétence interculturelle et inclusive, de même que le nouveau référentiel, en cours d'élaboration (OFDE, 2019a; Potvin et al, 2015a). Or, le référentiel de compétences oriente tous les programmes de formation, théorique et pratique (stages) des enseignants au Québec. De plus, les cours portant spécifiquement sur ces questions dans les programmes en enseignement demeurent assez peu nombreux dans les universités québécoises (Larochelle-Audet et al., 2013). Une enquête récente montre que différentes catégories de répondants – futurs enseignants, nouveaux enseignants, superviseurs de stages et maîtres associés, directeurs

d'écoles et conseillers pédagogiques – estiment assez fortement que leur formation (théorique et pratique) ne les a pas suffisamment préparés à agir pour intervenir auprès des enfants réfugiés, dans les situations d'accommodements raisonnables ou dans celles liées à la radicalisation, en plus de ressentir un besoin de formation ou d'outils pour répondre à ces situations (OFDE, 2019b). Enfin, il existe des difficultés, parfois des malaises ou des résistances chez les enseignants, pour aborder des questions sensibles, d'ordres juridique ou politique, tout particulièrement les questions religieuses, les rapports entre majoritaires et minoritaires, et les droits et libertés (Courtine Sinave et Jutras, 2015; Estivalèzes, 2016; Éthier, Lantheaume, Lefrançois et Zanazanian, 2008; Éthier et Lefrançois, 2007; Hirsch, 2018).

Pour instaurer une culture inclusive, les enseignants doivent se voir comme des agents de changement, et avoir une compréhension « holistique » du sens et de la portée des droits et des « capacités » à mettre au cœur de leur pédagogie. Les enseignants doivent mobiliser eux-mêmes les compétences (cognitives, affectives, sociales, éthiques) visées dans leurs propres enseignements, croire au développement des capacités des apprenants et accorder une place centrale à la « voix » des jeunes, à leur créativité et coresponsabilité envers les solutions aux problèmes collectifs, ainsi qu'au partage de savoirs et d'expériences dont ils sont porteurs. Le changement institutionnel nécessite un vaste engagement de toutes les forces vives des milieux éducatifs, intéressées à ce que les enjeux relatifs aux droits de l'enfant, à l'équité et à l'inclusion soient davantage débattus. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Banks, J. A. et McGee-Banks, C. A. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Toronto : Allyn et Bacon.

Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). « La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité » in N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 49-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chu, S. Y. et Garcia, S. G. (2014). « Culturally responsive teaching efficacy beliefs of in-service special education teachers ». *Remedial and Special Education*, 35(4), 218– 232.

Conseil de l'Europe (2010). *Politique et pratique de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Courtine Sinave, S. et Jutras, F. (2015). « Éléments indicateurs de la laïcité dans le cadre de discussions d'enseignants sur l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire ». *McGill Journal of Education*, 50(1), p. 51-78.

Covell, K. et Howe, B. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto, ON : University of Toronto Press.

Covell, K. et Howe, B. (2011). *Rights, respect and responsibility in Hampshire county: RRR and resilience report*. Cap-Breton, Nouvelle-Écosse : Cap Breton University, Children's Rights Centre. Document accessible à l'adresse : <<http://www.cbu.ca/crc/>>.

Davies, L. (2006). « Global citizenship: Abstraction or framework for action? ». *Educational Review*, 58, p. 5-25.

Dei, G. S., Karumanchery, L., James-Wilson, S., James, I., Zine, J. et Rinaldi, C. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Canadian Scholars' Press.

Estivalèzes, M. (2016). « Enseigner le programme d'Éthique et culture religieuse et traiter de la diversité religieuse en classe » in M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 140-150). Montréal : Fidès Éducation.

García, E. (2002). *Student cultural diversity. Understanding and meeting the challenge* (3^e éd.). Boston, MA : Houghton Mifflin Company.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. NY : Teachers College Press.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. et Kunter, M. (2011). « Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale ». *Teaching and Teacher Education*, 27(6), p. 986-996.

Hirsch, S. (2018). « Prendre en compte la diversité religieuse à l'école québécoise : les défis de formation des futurs enseignants du cours Éthique et culture religieuse » in C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Queiroz Odino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 142-158). Blue Mounds, Wisconsin : Deep Education Press.

Ladson-Billings, G. (2004). « New directions in multicultural education. Complexities, boundaries, and critical race theory » in J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2^e éd., p. 50-65). San Francisco : Jossey-Bass.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). « La formation interculturelle et inclusive des enseignant(e)s : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles ». *Éducation et Francophonie*, 2, p. 172-195.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Potvin, M. et McAndrew, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche, Janvier 2013, 86 p. En ligne : http://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf

Éthier, M.-A., Lantheaume, F., Lefrançois, D. et Zanazanian, P. (2008). « L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula ». *Éducation et Francophonie*, 36(1), p. 65-85.

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2007). « Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école ». *McGill Journal of Education*, 42(3), p. 355-392.

Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Londres : Oxford University Press.

Krappmann, L. (2006). « The rights of the child as a challenge to human rights education ». *Journal of Social Science Education*, 5(1), 60-71. DOI: <https://doi.org/10.4119/jsse-373>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI] (2015). *La Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion Ensemble, nous sommes le Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Paris : Collection Climats, éditions Flammarion.

Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité -OFDE (2019a) *Consultation: Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation*. Montréal : OFDE. En ligne : <http://ofde.ca/consultation-referentiel-de-competences-professionnelles-pour-la-profession-enseignante-et-sa-formation/>

Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité -OFDE (2019b) *Enquête sur l'Acquisition des Compétences Interculturelles et Inclusives du personnel scolaire au Québec (EACIIPSQ) : rapport final*. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM.

Organisation des Nations Unies (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 25 septembre 2015. A/70/L.1.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO] (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.

- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO] (2012). *Mettre en œuvre le droit à l'éducation. Compilation d'exemples pratiques*. Paris : UNESCO.
- Ouellet, F. (2000). « La formation interculturelle en éducation ». *Intersections*, 4(1), p. 19-58.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation: Essais sur la formation interculturelle*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Potvin, M. (2020). « La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante » ». Éditorial dans le *Bulletin du CREAS*, 7, p. 9-22. <https://www.usherbrooke.ca/creas/publications/bulletin-du-creas/>
- Potvin, M. (2018a). « Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec ». *Cahiers de recherches sociologiques*, no. 64 (hiver), numéro thématique « Sociologie de l'éducation dans le contexte québécois », dirigé par A. Groleau et P. Doray, p. 97-127.
- Potvin, M. (2018b). *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle. Guide pour les intervenants scolaires*. Produit pour la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
En ligne : <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf>.
- Potvin, M. (2013). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives ». In M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives ». *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 33(1), 185-202.
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). « Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire » in M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 110-127). Montréal : Fidès Éducation.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-É. et Kingué-Élongué, G. (2015a). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Rapport à la DSCC, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
Document accessible à l'adresse : www.ofde.ca.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Armand, F., Cividini, M., de Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M. et Beck, I.-A. (2015b). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la DSAE, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

Potvin, M. et Benny, J. A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : portrait du système scolaire québécois*. Montréal : UNICEF Canada.

Potvin, M. et McAndrew, M. (2010). « Racisme et antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal : politiques, pratiques et perceptions d'intervenants » in G. Thésée, N. Carignan et P. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel* (p. 163-183). Paris : L'Harmattan.

Prudhomme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion ». *Éducation et Francophonie*, 39(2), p. 6-22.

Right to Education Project (2015). *Applying Right to Education Indicators to the post-2015 Education Agenda*. London, UK : Right to Education Project, ActionAid International.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Éditions du Seuil.

Silbey, S. S. (2005). After Legal Consciousness. *Annual Review of Law and Social Science*, 1 (1), 323-368. doi : 10.1146/annurev.lawsocsci.1.041604.115938

Tomaševski, K. (2002). *Economic, social and cultural rights. Annual report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Katarina Tomasevski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/99*. Genève : Economic and Social Council.

Toussaint, P., et Fortier, G. (2010). « La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants » dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.

UNICEF (2011). *Écoles respectueuses des droits : un aperçu*. Toronto : UNICEF Canada.

Verhoeven, M., Dupriez, V. et Oriane, J. (2007). « Vers des politiques d'éducation « capacitantes »? Quelques jalons en vue de l'opérationnalisation de l'approche par les capacités dans le champ éducatif » in M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (p. 45-62). Louvain-la-Neuve, BE : Presses universitaires de Louvain.

Villegas, A. M. et Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. New York : State University of New York Press.

LES ENJEUX DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION AU CÉGEP

TZVETELINA TZONEVA,
doctorante, UQAM *en collaboration avec*
THOMAS GULIAN, chercheur, IRIPI

INTRODUCTION

L'expansion de la scolarisation et l'ouverture d'accès à l'enseignement secondaire sur la base du principe de l'égalité formelle ou du mérite a été pendant longtemps un moyen important utilisé par les gouvernements afin de répondre à la « question sociale » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012)¹. Au Québec les réformes éducatives des années 1960 et 1970 ont amené de nombreux changements aussi bien au niveau des programmes d'enseignement secondaire et postsecondaire que dans l'organisation du système éducatif, notamment au niveau de la création des collèges d'enseignement général et professionnel, les Cégeps (Laplante et al., 2018 ; Eckert, 2010). Ces changements ont permis non seulement une forte croissance des étudiants dans l'enseignement postsecondaire, mais aussi une ouverture à la diversité socio-économique, culturelle et de genre du système d'enseignement québécois.

Certes la massification de l'enseignement a apporté des avancements en ce qui concerne l'accès aux études,

¹ Il est ici question de la démocratisation « quantitative » de l'enseignement secondaire et de son ouverture d'accès à des couches sociales autrefois exclues (Prost, 2001). En effet, comme le font remarquer Duru-Bellat et Van Zanten, « l'ouverture de l'enseignement secondaire à d'autres catégories sociales a lieu d'abord grâce au développement des enseignements intermédiaires » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, p.17). En effet, « l'enseignement spécial, les enseignements techniques, mais surtout les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, ces « collèges du peuple » ont favorisé la prolongation des études de nombreux enfants issus de milieux modestes dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, leur permettant ainsi d'avoir accès à des emplois d'encadrement moyen ». (*Ibidem*)

mais les inégalités existent toujours. Il est désormais plus difficile d'identifier leurs formes d'expression. Malheureusement la mise en place des politiques favorisant l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire et à l'enseignement supérieur n'a pas pu empêcher la discrimination systématique dont les mécanismes affectent particulièrement les groupes minoritaires en matière d'éducation (Kamanzi, Goastellec et Picard, 2017). Aujourd'hui, la diversité ethnoculturelle et religieuse de la société démocratique canadienne soulève des défis importants pour le vivre ensemble et l'inclusion pour lesquels l'école reste un élément clé avec ses mandats d'instruction, de socialisation et de qualification. Plusieurs recherches (Banks, 2017 ; Titus, 2004 ; MEES, 2014a ; MEES, 2014b) relèvent que le défi majeur des systèmes éducatifs réside dans leur capacité à remplir les attentes politiques d'inclusion, d'équité et d'égalité et par extension d'adaptation à la diversité. La question de la réussite scolaire reste donc un phénomène multidimensionnel qui nécessite une compréhension globale et à plusieurs niveaux (macro, méso et microsocioal). C'est pourquoi il nous paraît important d'inscrire notre cadre théorique au sein des débats actuels sur l'éducation interculturelle et inclusive afin de préciser la question qui nous intéresse ici : celle des facteurs favorisant la réussite scolaire des étudiants issus de l'immigration au Cégep en identifiant les défis et les obstacles ainsi que les bonnes pratiques en la matière.

CADRE THÉORIQUE

Face à ces défis et ces obstacles, divers modèles et perspectives théoriques ont été développés en éducation pour, d'une part, développer un certain nombre de compétences chez les enseignants et les élèves, et, de l'autre, innover les pratiques existantes. Parmi ces approches, quatre nous intéressent en particulier, à savoir l'approche interculturelle, l'éducation à la citoyenneté, l'approche antiraciste et l'approche inclusive. Selon Potvin, même

si ces courants théoriques trouvent leur fondement dans les valeurs des démocraties modernes, on peut observer des différences « (...) dans leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et des institutions, l'éducation antiraciste et l'approche inclusive étant à cet égard plus axées sur la prise en compte des causes et des effets des inégalités sociales dans un objectif de transformation sociale » (Potvin et McAndrew, 2010 dans Potvin, 2014).

APPROCHE INTERCULTURELLE

Le système scolaire se trouve ces vingt dernières années à la pluriculturalité de plus en plus croissante des étudiants. Comme le fait remarquer Kamanzi (2013) les profils des Cégépiens se diversifient continuellement sur le plan socioéconomique, ethnoculturel, religieux et linguistique. Dans ses recherches Banks met en évidence que « la diversité présente à la fois des défis et des opportunités pour les nations, les écoles, et les enseignants » et que « pour répondre de manière créative et efficacement à la diversité, les enseignants et les administrateurs doivent avoir une connaissance approfondie des concepts, des principes, des théories et des pratiques de l'éducation multiculturelle » (Banks, 2017). En ce sens l'éducation interculturelle est essentielle pour aider les étudiants à développer les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour jouir pleinement de leurs droits de citoyens au sein d'une société hautement diversifiée.

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

L'éducation à la citoyenneté au même titre que l'éducation interculturelle s'inscrit dans le large mouvement éducatif visant à une ouverture à la diversité culturelle et religieuse ainsi qu'à lutter contre toute forme de discrimination et/ou d'oppression. La plupart des auteurs s'entendent pour prêter à l'école une responsabilité en termes de formation des citoyens, sur la base des droits humains et des valeurs démocratiques ; certains vont jusqu'à préciser les principaux axes de son intervention. Les conceptions varient en fonction du courant de pensée dans lequel on se situe. Lamoureux (1996), par exemple explicite la conception des droits et « vertus civiques » de

trois grandes traditions politiques : la tradition libérale, la tradition républicaine et la tradition « participationniste ». On pourrait observer le reflet de cette pluralité de visions dans les dispositions et les moyens que devrait prendre l'école pour mettre en place une éducation à la citoyenneté. De plus, comme le souligne Audigier « l'inscription de l'éducation à la citoyenneté dans l'École soulève d'autres difficultés, les unes directement en écho avec les débats autour de la citoyenneté, les autres plus spécifiques à l'institution scolaire » (Audigier, 2007). Certains chercheurs s'inscrivant dans le courant antiraciste relèvent le caractère normatif et non transformatif de l'éducation à la citoyenneté et lui reprochent d'occulter la nature systémique des inégalités (Potvin, 2014).

APPROCHE ANTIRACISTE

Cette approche, inspirée de la théorie marxiste a été développée dans les années 1970 dans le but de dépasser les limites de l'éducation interculturelle. Potvin rappelle que les théoriciens antiracistes comptent sur « le développement d'un engagement actif et d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie plus égalitaire, mais aussi sur l'institution scolaire comme lieu de production des identités et pas seulement de savoir » (Potvin, 2014). Ils emploient une stratégie pragmatique, l'idée étant de favoriser les changements systémiques et institutionnels pour éliminer toute oppression sociale et d'aborder « le processus de différenciation sociale en termes de pouvoir et d'équité » (*Ibidem*). Comme l'école est une institution qui produit des sujets sociaux et politiques, elle n'est pas neutre et par conséquent devrait revoir ses fonctions dans une visée critique et de transformation (Potvin, 2014). Cette transformation nécessite d'identifier les inégalités et leur origine, processus qui requiert un examen de la mission de l'école, de son rôle, des services éducatifs et finalement des relations entre ces différents acteurs.

APPROCHE INCLUSIVE

L'approche inclusive est celle qui fait office de lien entre ces trois approches à travers la notion d'équité en se

basant, comme l'approche antiraciste, sur une démarche transformative. Potvin et McAndrew (2010) soulignent le fait que ces approches s'appuient sur un cadre explicatif commun qui dénonce les inégalités générées par les rapports sociaux et qui prône la transformation du système scolaire, favorise des pratiques inclusives et vise l'empowerment et le développement du jugement critique des acteurs du système scolaire en tant que moteur de changement. En ce sens, pour suivre Potvin, l'éducation inclusive « marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès et de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (Potvin, 2014). Les fondements de l'approche inclusive se basent, selon Potvin sur sept piliers - équité, besoins, droits et capacités, démarche systémique, coresponsabilité, imputabilité et performance - qui s'articulent à la fois sur le plan éthique, épistémologique et politique (*Ibidem*) ce qui rend cette approche extrêmement riche, mais aussi difficile à opérationnaliser. En considérant ces piliers, la question est de savoir comment assurer la pérennité de l'école inclusive, mais également faire évoluer aussi bien qualitativement que quantitativement le projet démocratique d'un système collégial qui cherche à supprimer les multiples inégalités qu'il génère et garantir ainsi une plus grande égalité des chances.

PROBLÉMATIQUE

Depuis 2006, le nombre d'étudiants de première génération inscrits au Cégep a augmenté de 19 %. En 2019, selon le Conseil supérieur de l'éducation 38,1 % des étudiants des collèges québécois sont issus de l'immigration (Statistique Canada, 2019). Les profils économiques, linguistiques et culturels de ces étudiants sont complexes. Afin de prendre en considération cette diversité de plus en plus croissante, les collèges se voient obligés d'entamer un processus d'ajustement non seulement institutionnel, mais aussi fonctionnel et notamment par l'actualisation des pratiques d'enseignement et par la recherche de « bonnes pratiques ». Par ailleurs, on peut observer des différences au niveau de la réussite entre les Cégeps anglophones et francophones. Dans les

Cégeps anglophones, la population étudiante immigrante de 1^{re} génération tend à avoir de meilleurs résultats en 1^{re} session que les étudiants des Cégeps francophones (Doray et al., 2011). Selon les données récoltées à travers le sondage SPEC 1 (SPEC1, 2020) de la commission des affaires collégiales, 26.8 % des personnes immigrantes et 26 % des personnes issues de l'immigration prévoient d'avoir besoin d'un soutien à la réussite pendant leurs études collégiales. Plusieurs recherches (Kamanzi et al, 2016 ; Magnan et al, 2017) mettent en évidence les avancées réalisées en termes d'accès aux études postsecondaires des étudiants issus de l'immigration. Toutefois, le consensus demeure : ce processus ne s'accompagne pas forcément d'une augmentation du taux de la diplomation (Murdoch, Karamzi et Doray, 2011 ; Kamanzi et al, 2016 ; Magnan et al., 2017) et encore moins des mêmes chances de réussir. D'autres études révèlent que l'expérience scolaire des étudiants allophones reste difficile, et ceci pour plusieurs raisons, entre autres : l'isolement, la non-intégration à la vie scolaire et l'exclusion (Kanouté et al., 2012 ; Magnan et al. 2017). À titre d'exemple, dans les programmes techniques, le transfert des connaissances théoriques et leur mise en pratique sont culturellement définis. Lors des stages, les étudiantes doivent s'adapter à ces nouvelles tâches qui ne sont peu ou pas enseignées. Cet écart peut générer une plus grande anxiété situationnelle et de performance chez les étudiantes.

À la lumière des recherches menées sur la question, les principaux enjeux autour de la question de la réussite des élèves issus de l'immigration au collégial peuvent se décliner ainsi :

- Prise en compte de la diversité et de la discrimination ;
- Intégration sociale et professionnelle des étudiants issus de l'immigration (réussite personnelle, professionnelle et sociale) ;
- Représentation sociale de l'école ;
- Enjeux identitaires ;
- Accès aux informations et aux stratégies d'orientation.

Nous présenterons chacun de ces enjeux en nous intéressant particulièrement aux défis et aux obstacles qu'ils soulèvent et identifierons par la suite les besoins en termes d'innovations et de changements. Nous proposons également quelques pistes d'amélioration.

PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ ET DE LA DISCRIMINATION : DÉFIS ET OBSTACLES

La majorité des élèves issus des minorités ethnoculturelles qui appartiennent à des groupes volontaires plutôt qu'involontaires² obtiennent d'excellents résultats scolaires malgré les obstacles linguistiques et la discrimination raciale (Samuel et al., 2001). Toutefois, il reste à favoriser la réussite scolaire dans certains programmes et notamment par la mise en place d'accommodements. Les pratiques inclusives sont à valoriser. Elles visent à mettre en place des services d'aide à la réussite adaptés à la diversité, à réduire l'écart culturel et à prendre en compte l'environnement familial. Il est à noter l'absence d'une formation interculturelle des enseignants et des professionnels de l'école. Les enseignants n'ont pas assez de connaissances des enjeux interculturels.

Parmi les obstacles identifiés, on relève, entre autres, la discrimination au sein de l'institution scolaire et les préjugés du personnel encadrant dans les Cégeps notamment envers les élèves appartenant à des minorités visibles. Dans ses travaux sur les étudiants haïtiens dans les Cégeps, par exemple, Lafortune relève la difficulté d'être « noir.e » au Cégep (2019).

² Nous nous référons ici à la classification d'Ogbu (1990), et Ogbu et Simons (1998) qui classent les minoritaires en groupes minoritaires autonomes, involontaires et volontaires. Selon les auteurs, les groupes autonomes sont ceux qui diffèrent (de façon non visible) des autres groupes en termes de race, d'ethnie, de religion ou de langue. Les groupes involontaires ou non immigrants, se réfèrent à ceux qui ont été conquis ou colonisés et qui contrairement à leur volonté, ont été intégrés de façon permanente à la société nord-américaine ou à toute autre société par des forces historiques. Les minorités volontaires sont constituées de la plupart des nouveaux immigrants qui sont venus de leur plein gré en Amérique du Nord à la recherche d'une vie meilleure. Ogbu et Simons affirment que les groupes de minorités volontaires, en général, maintiennent une attitude positive envers la société nord-américaine et à l'éducation que cette dernière offre (Ogbu et Simons, 1998, p.164-165).

L'enseignement et le curriculum sont monoculturels. Les codes implicites de l'école ne sont pas acquis par les étudiant-e-s issu-e-s de l'immigration. Cette méconnaissance des codes culturels donne lieu à une navigation plus difficile dans l'institution scolaire. Certains élèves vivent des expériences sociales difficiles qui affectent leur état psychologique (Bisson, 2012). La langue maternelle peut constituer un obstacle dans l'apprentissage d'une autre langue. La langue est un outil de nivellement au même titre que les conditions socio-économiques. Par exemple, les étudiants d'origine hispanique tendent à avoir de faibles résultats scolaires et leurs conditions socio-économiques sont défavorables comparées aux autres groupes aux États-Unis (Duran et Weffer 1992).

Certaines pistes de solution consistent à :
Renforcer les pratiques pédagogiques inclusives et sensibiliser les professionnels de l'enseignement aux enjeux interculturels et peuvent se décliner comme suit :

- Mettre en place des services d'orientation scolaire (Magnan et al. (2017);
- Prendre en compte la trajectoire migratoire (Mazalon et Bourassa, 2003; OECD, 2018);
- Encourager la communication et les compétences relationnelles adaptées à la diversité (Bisson, 2012);
- Mettre en place des pratiques répondant aux facteurs de vulnérabilité (OECD, 2018);
- Mettre en place ou renforcer la collaboration entre les milieux de pratique et les milieux de formation (Magnan et al. (2017).

INTÉGRATION SOCIALE ET RÉUSSITE DES STAGES DES ÉTUDIANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION : DÉFIS ET OBSTACLES

Un défi important réside dans la possibilité de créer les conditions nécessaires et favorables à une intégration sociale réussie pour les familles en situation de vulnérabilité et qui prendraient en compte leurs difficultés

socio-économiques. Les situations familiales instables ne créent pas les conditions favorables à la réussite scolaire des étudiant-e-s. Il existe différentes inégalités d'accès à l'enseignement postsecondaire : genre, origine sociale, capital humain des parents, origine culturelle et ethnique, origine géographique, moyenne générale au secondaire, la littéracie et la numératie, type d'école fréquentée et ressources disponibles. Le niveau de capital humain influence aussi la possibilité de poursuivre des études postsecondaires longues qui représentent un coût important. En plus, la transition entre le secondaire et le collégial est parfois vécue difficilement, notamment parce que les étudiant-e-s n'ont pas de référents familiaux qui pourraient les aider (sur le plan financier, mais aussi sur le plan psychologique) dans la poursuite de leurs études. Dans ses recherches, Lafortune (2019) met en évidence des pratiques de socialisation genrées au sein des familles d'origine haïtienne. Ainsi, certaines des pratiques éducatives parentales des membres de cette communauté tendent à renforcer les différences dans le cheminement scolaire des filles et des garçons.

Réussir un stage dans un programme technique (Gaudet et Loslier, 2011) nécessite un travail de collaboration école-entreprise. Le transfert des connaissances de la théorie à la pratique génère un « theory practice gap » et il est difficile d'offrir des stages de qualité. En outre, un grand nombre d'immigrants, notamment dans les programmes en soins infirmiers, doivent retourner à l'école, car leur diplôme n'est pas reconnu au Québec. Cette non-reconnaissance des acquis à l'étranger s'accompagne d'une insertion difficile sur le marché de l'emploi et d'un retour aux études (Kanouté 2012).

Ces enjeux et obstacles requièrent les mesures suivantes :

- Encadrement plus attentif et facilitant l'accès à l'information sur le système québécois et son fonctionnement, notamment au niveau des codes implicites (Fournier et Lapierre, 2010);

- Reconnaissance des diplômes acquis à l'étranger pour permettre une insertion plus rapide sur le marché du travail (Kanouté, 2012);
- Formation en interculturalité des superviseurs de stage avec une supervision concertée entre les superviseurs en entreprises et les enseignants (Gaudet et Loslier, 2011);
- Acquisition de compétences professionnelles, opportunités d'accéder au marché de l'emploi et correspondance entre le diplôme obtenu et les études menées (Mazon et Bourassa, 2003);
- Implication des entreprises en tant qu'espace de formation dans le cadre de la formation professionnelle initiale par alternance (Ramay et al., 2018);
- Travail sur la résilience (définie à l'aide de multiples indicateurs reflétant le bien-être général qui comprend le bien-être scolaire, social, émotionnel et motivationnel) des élèves issus de l'immigration (OECD, 2018) : "In most countries, immigrant students expressed greater motivation to achieve than native students" (OECD, 2018);
- Prise en compte des qualités personnelles non cognitives des élèves pour la réussite scolaire (Ramey et al., 2018).

PISTES DE SOLUTIONS POUR LA RÉUSSITE DES STAGES

Afin de favoriser la réussite des stages des étudiants issus des milieux défavorisés, on recommande la mise en place de programmes institutionnels, provinciaux et interprovinciaux d'aide financière sous forme de prêts et bourses (Couppié et Vignale, 2020 ; Abada et Tenkorang, 2009). Des ressources spécialisées à l'échelle des programmes d'études pour le soutien (individuel si nécessaire) pourraient être également envisagées

dans les premiers jours, semaines, mois d'études. L'accessibilité au personnel scolaire ainsi que sa disponibilité à l'échelle du collège permettraient d'aider les étudiants à opérer des choix et de les accompagner dans leurs difficultés scolaires. De plus, prévoir une journée d'intégration faciliterait l'orientation des étudiants dans le bâtiment (Lafortune 2019; Magnan *et al.* 2017).

Un encouragement concret sur le plan financier pourrait être réalisé par la mise en place de programmes d'emplois rémunérés PEPA/tutorat par les pairs et/ou ultérieurement par création de services de tutorat en français (Proulx, 2017) dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques.

L'absence de modèles diversifiés au niveau des origines ethniques auxquels s'identifier parmi les enseignants (Kamanzi, 2013) chez ces étudiants pourrait être comblée par une sélection de quelques étudiants qui deviendraient des porte-parole pouvant témoigner de leur expérience auprès des futurs étudiants. Le développement de liens sociaux entre immigrants et non-immigrants dans les établissements scolaires devrait être favorisé (Kamanzi, 2013).

Finalement, ces expériences sociales difficiles gagneraient à être concrétisées et dépassées par la mise en place d'activités pédagogiques dans le programme d'études, ce qui permettrait l'apprentissage et la socialisation entre les pairs (Chenard *et al.* 2013). Plus tard, la mise en place de diverses ressources humaines et de programmes pourrait être envisagée par le collège avec une visée d'épanouissement social (jumelage, entraide, sports, spectacles, activités sociales, etc.) (Proulx, 2017).

REPRÉSENTATION SOCIALE DE L'ÉCOLE : DÉFIS ET OBSTACLES

La diplomation n'est pas le synonyme de la réussite. Même si les étudiant-e-s réussissent bien leurs cours au collège un grand nombre d'entre eux le quittent sans avoir obtenu leur diplôme. De plus, le décrochage scolaire est plus important chez les hommes qui entrent au Cégep

sans projet clair (Glick and White, 2004). Ils favorisent une insertion rapide sur le marché du travail plutôt que la poursuite des études.

La socialisation genrée différenciée entraîne des rapports aux études différents pour les hommes et pour les femmes. Par exemple, dans les familles d'origine ou de culture haïtienne, les femmes tendent à être responsabilisées très jeunes contrairement aux hommes socialisés à être « les hommes de la famille ». On constate par ailleurs que les femmes de culture haïtienne tendent à poursuivre des études universitaires, alors que les hommes s'orientent plutôt vers le marché de l'emploi. En effet, le rôle de l'homme dans certaines cultures est d'être le pourvoyeur de la famille, poussant ainsi certains hommes à préférer une insertion plus rapide sur le marché du travail ou à combiner travail et études (Lafortune, 2019). Afin de dépasser les obstacles, il est important d'/de:

- Encourager la persévérance scolaire des hommes (Lafortune, 2019);
- Consolider et bonifier la communication interculturelle, les manières de communiquer variant d'un contexte culturel à l'autre (Gratton, 2011).

ENJEUX IDENTITAIRES : DÉFIS ET OBSTACLES

Les étudiants issus de l'immigration éprouvent dans leurs parcours scolaires au collégial un sentiment d'exclusion, celui d'être « étranger » ; ils ont l'impression que les étudiants « québécois » reçoivent plus d'attention ; ils ressentent une injustice vis-à-vis de pratiques éducatives comme le classement, la discrimination et le racisme qui impactent de manière négative la construction identitaire chez les étudiants. Notamment dans le postsecondaire, espace de socialisation important, la transition scolaire peut entraîner de nouvelles interactions et des repositionnements identitaires, de nouvelles appartenances et ainsi influencer la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration.

Les données relèvent que les parcours identitaires au postsecondaire s'articulent différemment selon le secteur linguistique (francophone et anglophone). Comme le fait remarquer Magnan, des recherches comparatives devraient

être menées sur les secteurs postsecondaires anglophone et francophone en s'intéressant particulièrement aux différences existantes entre les modes de socialisation formels et informels du « métier d'étudiant » (Magnan et al., 2017).

Le changement de pratiques pédagogiques et institutionnelles permettrait entre autres de briser l'isolement et l'exclusion vécus par les étudiants.

ACCÈS AUX INFORMATIONS ET AUX STRATÉGIES D'ORIENTATION : DÉFIS ET OBSTACLES

Comme le font remarquer certaines recherches, la transition du secondaire au collégial est encore plus difficile pour les personnes issues de l'immigration et se révèle d'autant plus compliquée pour les jeunes dont les parents ont un niveau de diplôme faible (Lafortune, 2019). Ceci, sans compter l'adaptation à la nouvelle culture, aux nouveaux codes et fonctionnements qui peuvent constituer un défi à relever pour l'intégration scolaire. Ces défis se rencontrent surtout lors de la première session et le sentiment d'isolement tend à diminuer à mesure que l'étudiant persévère dans ses cours (Proulx, 2017).

L'orientation scolaire reste un important défi pour les étudiants issus de l'immigration qui veulent satisfaire aux attentes de leurs parents tout en sachant que ces derniers ne pourront pas ou peu les aider. En effet, les aspirations des étudiant-e-s issu-e-s de l'immigration sont centrées sur les aspirations de la famille plutôt que sur leurs choix individuels. Les jeunes choisissent leur orientation scolaire selon le projet migratoire familial, notamment en vue d'une amélioration du statut socio-économique. Ils feront des choix selon une logique instrumentale plutôt que pour se réaliser. (Magnan, 2017). Dans ses recherches Magnan (2017) relève que la méconnaissance du système d'éducation québécois, « des programmes et de leurs débouchés entraîne la concentration des étudiants issus de l'immigration dans des programmes préuniversitaires au collégial et au délaissement des programmes techniques perçus négativement par la famille ».

Tenir pour acquis que les parents ou les étudiants sont outillés et décodent bien le système scolaire est un obstacle majeur pour l'orientation. Les étudiants immi-

grants (de 1^{re} génération et 2^e génération) ne disposent pas des mêmes ressources informationnelles pour leur choix de programme, ce qui produit un « information gap » (Brown, Santiago et Lopez, 2003). Par exemple, dans plusieurs familles d'origine haïtienne les enfants sont les premiers à aller au Cégep. Ils n'ont pas de supports familiaux pour les aider dans leurs choix d'orientation puisque les parents ne connaissent pas le fonctionnement du Cégep. L'étude souligne aussi la difficulté d'être « noir.e » au Cégep. (Lafortune, 2019). Les étudiants issus de l'immigration ont besoin de soutien afin de dépasser les difficultés liées à l'orientation scolaire.

CONCLUSION

Nous avons évoqué et analysé de près en termes d'enjeux, d'obstacles et de besoins un ensemble de recherches portant sur la réussite scolaire au collégial. Malgré les nombreuses publications portant sur le sujet et les divers paramètres qui l'influent, nous ne disposons pratiquement pas de données probantes sur les programmes d'aides à la réussite. En effet, les « évaluations » de ces programmes font peu l'objet de recherches. Même si différentes évaluations sont soulevées dans les textes, ceux-ci portent généralement sur l'évaluation des travaux ou des apprentissages, mais pas nécessairement sur l'évaluation des mesures. En effet, des études évaluatives permettraient d'estimer les forces et les faiblesses des cours, la pluriethnicité ethnoculturelle (Magnin et al., 2021) ou le climat scolaire interculturel qui pourrait être perçu différemment dans l'école, en fonction des caractéristiques ethnoculturelles des groupes en présence (Voight, Hanson, O'Malley et Adekanye, 2015). Partir d'une bonne évaluation des compétences, des connaissances objectives, des perceptions et des performances cliniques permettrait d'opérationnaliser les bonnes pratiques en vue de proposer des programmes d'aide et d'accompagnement à la réussite au collégial. Finalement, certains travaux sur le postsecondaire (Hebert, 2010) évoquent la nécessité de faire une évaluation des besoins avant de mettre sur pied un service adapté. Ces pistes restent à explorer et à approfondir. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abada, T. and Tenkorang, E. Y. (2009). Pursuit of university education among the children of immigrants in Canada: The roles of parental human capital and social capital. *Journal of Youth Studies*, 12(2), 185-207.

Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), 25-34.

Banks, J. A. (2017). *An introduction to multicultural education*. Boston : Pearson Education.

Bisson, S. (2012). *Élaboration d'un projet d'encadrement par tutorat pour favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants présentant des difficultés lors des stages en soins infirmiers* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke).

Brown, S. E., Santiago, D. and Lopez, E. (2003). Latinos in higher education: Today and tomorrow. Change: *The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 40-47.

Coupié, T., Dieusaert, P. et Vignale, M. (2020). Que deviennent les jeunes des quartiers prioritaires de la ville après leur bac ? *Céreq Bref*, (391).

Chenard, P., Doray, P., Dussault, E. L. et Ringuette, M. (2013). *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*. PUQ.

Doray, P., Picard, F., Trottier, C. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/3).

Duran, B. J. and Weffer, R. E. (1992). Immigrants' aspirations, high school process, and academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 29(1), 163-181.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2019). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités*. Paris : Presses Universitaires de France.

Eckert, H. (2010). Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 149-168.

Fournier, V. et Lapierre, L. (2010). *Intégration et réussite des étudiants issus de communautés culturelles et inscrits dans le programme Soins infirmiers*. Montréal : Cégep De Saint-Laurent.

Gaudet, É. et Loslier, S. (2011). Les difficultés de réussite des étudiants immigrants dans les stages des programmes techniques au collégial. *Actes du Colloque de Mai 2011*. Service interculturel collégial.

Glick, J. E. and White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272-299.

Gratton, D. (2011). Une Approche interculturelle du parcours migratoire pour comprendre l'anxiété chez l'étudiant immigrant. *Actes du Colloque de Mai 2011*. Service interculturel collégial.

- Hébert, M. (2011). L'accueil des étudiants immigrants dans le programme de Soins infirmiers au cégep de Saint-Laurent. *Actes du Colloque de Mai 2011*. Service interculturel collégial.
- Kamanzi, P. C. (2013). La mobilisation pour les études et le profil des étudiants immigrants au Québec. *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, 305-319.
- Kamanzi, P. C., Bastien, N., Doray, P. et Magnan, M. O. (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand ? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. *The Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 225.
- Kamanzi, P. C., Goastellec, G. et Picard, F. (2017). *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. PUQ.
- Kanouté, F., Arcand, D., Bouchamma, Y., Loiola, F. A., Potvin, M., Rachedi, L. et Vissandjée, B. (2012). *Les étudiants récemment immigrés : mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle pour soutenir efficacement la persévérance aux études universitaires*.
- Lafortune, G. (2019). L'expérience au Cégep de jeunes d'origine haïtienne : Un rapport aux études différenciées selon le genre ? *Canadian Journal of Sociology*, 44(4), 343-372.
- Lamoureux, D. (1996). Droits et vertus civiques. *Bulletin de la Ligue des droits et libertés*, vol. XV, n° 1, p. 14-16.
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie : revue internationale d'étude des populations*, 47(1), 49-80.
- Magnan, M. O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, (44).
- Magnan, M. O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 34-53.
- Mazon, É. et Bourassa, B. (2003). Alternance en formation professionnelle au Québec. *Concertation éducation travail : politiques et expériences*, 7, 187.
- MEES (2014a). *Indicateurs de l'éducation*.
- MEES (2014b). *Indicateurs sur les cheminements scolaires des nouveaux inscrits au collégial, aux trimestres d'automne de 1993 à 2013, à l'enseignement ordinaire, par type de formation des programmes de DEC et par sexe*.
- Murdoch, J., Kamanzi, P. C. and Doray, P. (2011). The influence of PISA scores, schooling and social factors on pathways to and within higher education in Canada. *Irish Educational Studies*, 30(2), 215-235.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OECD Publishing.

- Ogbu, J. (1990). Minority education in comparative perspective. *The Journal of Negro Education*, 59 (1),45-57.
- Ogbu, J and Simons, H.D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A culturalecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2), 155-188.
- Potvin, M et McAndrew, M. (2010). L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal, in Thésée, G., Gargnan, N. et Carr, P. dir. *Les faces cachées de l'interculturel*. Paris : l'Harmattan, 163-185.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, (1), 185-202.
- Prost, A. (2001). La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale. *Swiss Journal of Educational Research*, 23(1), 73-94.
- Proulx, L. (2017). *L'expérience étudiante d'immigrants de première génération à travers leur processus d'intégration réussie au collégial francophone en Ontario*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa.
- Ramey, H. L., Lawford, H. L., Chalmers, H. and Lakman, Y. (2018). Predictors of student success in Canadian polytechnics and CEGEPs. *Canadian Journal of Higher Éducation/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(2), 74-91.
- Samuel, E., Krugly-Smolksa, E. and Warren, W. (2001). Academic achievement of adolescents from selected ethnocultural groups in Canada: A study consistent with John Ogbu's theory. *McGill Journal of Éducation/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 36(001).
- SPEC 1(2020). *Sondage provincial sur les étudiants des Cégeps*. Fédération des Cégeps.
- Statistique Canada (2019). *Statistique sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Disponible sur : <https://www.statcan.gc.ca/>
- Voight, A., Hanson, T., O'Malley, M. and Adekanye, L. (2015). The racial school climate gap: Within-school disparities in students' experiences of safety, support, and connectedness. *American journal of community psychology*, 56(3), 252-267.
- Titus, M. A. (2004). An Examination of the Influence of Institutional Context on Student Persistence at 4-Year Colleges and Universities: *A Multilevel Approach*. *Research in Higher Education* 45(7), 673–699.
-

PERSÉVÉRANCE ET RÉUSSITE SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES : ÉTAT DE LA SITUATION

TZVETELINA TZONEVA,
doctorante, UQAM *en collaboration avec*
THOMAS GULIAN, chercheur, IRIPI

INTRODUCTION

La question de la persévérance scolaire a été au cœur des préoccupations du Gouvernement canadien au cours des vingt dernières années. Plusieurs enjeux en termes de persévérance scolaire au collégial ont déjà été identifiés et continuent à mobiliser l'ensemble de la société civile. En ce qui concerne les étudiants autochtones, les acteurs réunis autour de cette question et notamment les familles, les communautés autochtones et le milieu scolaire s'accordent sur l'existence d'un fort enjeu social qui entoure cette question. C'est pourquoi et afin de connaître les besoins de ces étudiants, il est important d'aborder la question en prenant en considération le point de vue des différents acteurs, étudiants autochtones et personnes impliquées dans leur parcours scolaire.

C'est la question qui nous intéresse dans le cadre de cet article et que nous inscrivons dans le contexte de l'éducation inclusive et de la transformation des pratiques éducatives. Nous chercherons donc à savoir comment percevoir la réussite au collégial sous l'angle autochtone et, afin de répondre à cette question, nous allons, dans un premier temps, définir le cadre théorique dans lequel nous inscrivons cette problématique. Ensuite, nous essaierons d'identifier les principaux défis et obstacles que les étudiants autochtones doivent surmonter au collégial en ce qui concerne la persévérance et la réussite scolaire. En dernier lieu, nous définirons les facteurs favorisant la persévérance scolaire de ce public ainsi que les pratiques porteuses permettant de répondre à cette problématique.

CADRE THÉORIQUE

Regarder la réussite sous l'angle autochtone nécessite de mobiliser un cadre théorique qui n'est pas celui qu'on a l'habitude d'utiliser dans les approches sur la question.

Deux approches théoriques guident les recherches sur les autochtones à savoir la **théorie de la modernisation** qui stipule que le vivre-ensemble est déterminé par l'idée d'une transformation sociale basée sur l'individualisme et le rationalisme (Ratel, 2018) et la **théorie du colonialisme** qui s'articule autour de l'idée que la relation (post)coloniale structure les relations entre les autochtones et les allochtones (Ratel, 2018). D'une façon générale les approches qui dénoncent la logique coloniale et ethnocentrique sont de caractère anti-oppressif et inclusif et visent à amener les institutions à les prendre en considération et à s'adapter aux besoins de la personne.

Outre ces approches théoriques, la notion de sécurisation culturelle offre un cadre d'analyse non seulement innovant mais aussi facilement « opérationnalisable », car tel que défini, le terme culture inclut les notions de modes de vie, savoirs, croyances, valeurs, comportement et relations avec les autres (Mareschal et Denault, 2020). Mareschal et Denault insistent sur fait que :

« pour sortir de l'ethnocentrisme ambiant, voire du racisme systémique, la sécurisation culturelle doit nécessairement s'effectuer collectivement et en collaboration avec les instances autochtones, tout en prenant en considération l'ensemble des champs d'activités au collège : administratif, social, pédagogique et curriculaire. »

En effet, comme le fait remarquer Potvin (2014), une perspective inclusive repose sur trois postures : éthique,

basée sur la reconnaissance de la diversité comme étant légitime; épistémologique, reconnaissant le rôle de l'environnement et des interactions sociales dans la construction des savoirs et, politique, reposant sur un projet éducatif fondé sur la justice, l'équité et la réussite scolaire. Ces postures ouvrent la voie à un processus de conscientisation dans les établissements collégiaux et à une prise en considération de la réalité et des besoins individuels des étudiants, plus spécifiquement ceux des étudiants autochtones. Finalement, le fait de reconnaître la diversité dans sa totalité ne peut qu'influencer positivement les parcours scolaires des étudiants en dépassant la logique intégrative d'accommodements favorisée par les approches normatives (Potvin, 2017).

APPRENTISSAGE ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Plusieurs auteurs mettent en évidence l'aspect holistique et volontaire du processus d'apprentissage chez les autochtones qui dure tout au long de la vie et repose sur l'enrichissement des rapports entre l'individu et sa famille, sa communauté, son peuple et tous les éléments du monde qui l'entourent. Non segmenté, il repose sur l'idée que ces éléments sont tous reliés et que ces rapports doivent être analysés (F-CCL-Premières Nations, 2007 ; Loiselle et Legault, 2013).

D'autres auteurs proposent de privilégier une approche pédagogique qui favoriserait le compagnonnage et l'apprentissage par imitation (mise en pratique). Loiselle et Legault, quant à eux font référence au principe de non-interférence selon lequel « l'éducation se fait par observation, modélisation et auto-expérimentation ainsi que par le biais de contes et légendes auxquels la personne, enfant ou adulte, doit réfléchir pour trouver elle-même ses réponses et ses solutions » (Loiselle et Legault, 2013).

Selon St. Germain et Dyck (2011) l'apprentissage chez les autochtones est basé sur des connaissances pratiques et se fait dans leur environnement naturel dans lequel ils apprennent à évoluer. Les enfants apprennent par l'observation. Cet apprentissage est basé sur des savoir-faire très concrets: la chasse, le trappage, la pêche, la cueillette, etc.

D'autres chercheurs (Richardson et Blanchet-Cohen, 2000) proposent quelques approches d'analyse de l'éducation des autochtones dans l'idée d'inspirer de futurs ententes et partenariats pour la prise en charge de l'éducation par les nations autochtones :

1. **Add-On-Approach** est une approche qui vise l'amélioration des curricula par l'ajout ou la modification des contenus propres aux autochtones. Elle est la plus fréquemment utilisée dans les écoles canadiennes et la plus économique.
2. **Partnership Approach** : axée sur la coopération, cette approche est avantageuse pour les communautés qui souhaitent une éducation formelle.
3. **First Nations Control Approach** est une approche qui prône la modification de certaines politiques et du curriculum, entièrement centrée sur le respect des principes de l'éducation autochtone.

Malgré l'intérêt que présentent ces approches, on soulignera qu'elles n'apportent que des réponses partielles aux nombreuses questions soulevées. À savoir : quels sont les éléments à retenir pour mieux adapter notre système éducatif à la réalité des étudiants autochtones afin d'arriver à les intégrer pleinement au Cégep? Quelle est la transformation à opérer, de sorte que le système cégéprien, conçu à la base pour répondre aux besoins d'un public allochtone soit mieux adapté à la réalité des étudiants autochtones? De quelle manière pourrions-nous « décoloniser » notre système scolaire et nos pratiques d'enseignements dans des établissements collégiaux à majorité allochtone et qui ne sont à ce jour que faiblement engagés à l'égard des étudiants autochtones? En effet, l'analyse de Langois et Marchand (2020) démontre que malgré la volonté des établissements d'enseignement postsecondaire d'offrir des services adaptés aux besoins des étudiants autochtones, la

méconnaissance de leurs situations et besoins demeure et freine ainsi toute démarche inclusive. D'autres recherches (Lefevre-Radelli, 2019; in Langois et Marchand, 2020) mettent en évidence le manque de démarches méthodologiques d'identification des étudiants autochtones. Ces derniers ne sont pas identifiés en tant que tels lors de leur inscription. L'absence d'une telle pratique ne fait qu'amplifier le phénomène d'« invisibilisation » de la réalité des étudiants autochtones. Notons aussi que les points concernant les collègues, la collaboration et les échanges avec les instances autochtones ont été peu développés (Langois et Marchand 2020).

En somme, la méconnaissance de la réalité autochtone des établissements postsecondaires et de leur personnel enseignant pourrait perpétuer le maintien d'un système de prévalence ethnocentrique. Force est de constater que la question de la décolonisation n'est devenue une des préoccupations majeures pour le gouvernement canadien qu'à la suite du dépôt d'enquête de la Commission de vérité et réconciliation en 2015 reconnaissant « l'héritage destructeur de la colonisation ». Pour suivre Langlois et Marchand (2020), le principe de décolonisation fait partie intégrante d'une démarche de sécurisation culturelle; sur le plan éducatif, décoloniser, c'est d'abord garantir une « sécurité » aux étudiants autochtones, offrir un milieu d'apprentissage qui sort du modèle traditionnel ethnocentrique, exempt de préjugés et de discrimination, reconnaissant l'existence des rapports de pouvoir et des injustices sociales au sein des établissements postsecondaires. Dans un deuxième temps, la décolonisation du système scolaire « (...) is not just about changing a system for indigenous people, but for everyone » (Battiste, 2013 in Langlois et Marchand 2020). C'est pour cette raison que Langois et Marchand suggèrent d'inciter les « établissements d'enseignement postsecondaire, plus particulièrement les cégeps, à entamer une réflexion en profondeur de leurs pratiques dans les champs administratif, pédagogique, culturel et social » (Langlois et Marchand, 2020).

ÉTAT DE LA QUESTION

Selon les constats d'un rapport concernant l'inclusion scolaire et la réussite chez les autochtones en particulier, présenté au Conseil supérieur de l'éducation du Québec, le curriculum et le régime pédagogique québécois ne sont pas toujours appropriés à leurs besoins éducatifs (CDPDJ, 2009). En effet, les études secondaires et postsecondaires sont poursuivies habituellement dans des établissements non autochtones. En ce qui concerne les études postsecondaires, plusieurs « établissements québécois offrent des programmes de formation adaptés aux autochtones, dans leur langue maternelle et dans une perspective de complément à des expériences de travail concrètes. Cependant, l'offre de programmes est limitée presque exclusivement au domaine de l'enseignement et des services sociaux » (*Ibidem*).

On peut observer d'importantes disparités entre le taux de réussite scolaire des autochtones et celui des allochtones. À cet égard, selon les données statistiques canadiennes de 2011, on a noté que 58 % des jeunes autochtones de 20 à 24 ans n'avaient toujours pas de diplôme d'études secondaires. Aussi,

« près de la moitié (48,4 %) des autochtones âgés de 25 à 64 ans avaient un titre d'études postsecondaires, c'est-à-dire que 14,4 % d'entre eux détenaient un certificat d'une école de métiers, 20,6 % un diplôme d'études collégiales, 3,5 % un certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat et 9,8 % un grade universitaire alors que près des deux tiers (64,7 %) des membres de la population non autochtone âgés de 25 à 64 ans avaient un titre d'études postsecondaires en 2011. De ce groupe, 12,0 % avaient un certificat d'une école de métiers, 21,3 % avaient un diplôme d'études collégiales, 4,9 % avaient un certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat, et 26,5 % avaient un grade universitaire » (Statistique Canada, 2011).

Les milieux autochtones et allochtones doivent donc collaborer pour assurer une transition académique et culturelle conforme aux besoins des jeunes autochtones (Persévérance scolaire des jeunes autochtones). Selon les experts préoccupés par la réussite et la persévérance scolaires des autochtones, il est essentiel de favoriser la mise en place d'une pédagogie adaptée à la réalité autochtone qui tient compte de la valorisation de cette culture, pour favoriser non seulement le développement personnel et professionnel de cette population, mais également le développement culturel, social et économique du Québec.

OBSTACLES

Les principaux obstacles pour les peuples autochtones résident dans des problèmes psychosociaux, à savoir une forte concentration des situations de vulnérabilité sociale et la marginalisation. Des problèmes d'ordre systémique tels que la pauvreté et l'absence de ressources constituent également des obstacles majeurs pour ces peuples (F-CCL-Premières Nations, 2007 ; Côté, 2009). Ces différents problèmes psychosociaux et systémiques sont des barrières pour l'éducation, car ils affectent l'apprentissage et la scolarité.

L'accès à l'éducation, son financement, sa gouvernance et la transmission des savoirs ancestraux aux prochaines générations sont tous des enjeux importants pour la population autochtone. Ces problématiques mobilisent fortement les communautés et sensibilisent peu à peu la population québécoise (St-Cyr et Twahirwa, 2019 ; Crevier-Dagenais, 2017). De plus, comme le font remarquer Mareschal et Denault (2020) le passage aux études collégiales induit une capacité multidimensionnelle d'adaptation et d'intégration de la part des étudiants autochtones, car il entraîne d'importants changements dans « la structure de leur environnement physique et social, changements souvent accompagnés d'ajustements dans différents domaines de leur vie » (Larose et Roy, 1993 in Mareschal et Denault, 2020).

Accès aux études supérieures (sous-items : inégalités socioéconomiques, acculturation, isolement et insécurité culturelle, marginalisation des perspectives autochtones)

Selon le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, près des deux tiers des élèves ayant accumulé au moins un an de retard à leur entrée au secondaire finissent par abandonner leurs études (Commission de l'Éducation, 2007). À cet effet, la Commission de l'Éducation (2007) souligne que « les moyennes des taux de passage direct des élèves de 5e secondaire vers le réseau collégial pour les commissions scolaires Crie et Kativik sont respectivement de 5,7 % et de 9,1 % alors que le taux de passage moyen pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec s'établit à 60,1 % ». Certains chercheurs soulignent la corrélation entre le faible taux de diplomation et l'éloignement géographique entre les lieux d'études et les lieux de vie des communautés autochtones. Le décrochage scolaire touche plus particulièrement les hommes et les Inuits (Lepage et Gelinas, 2003). De plus, les études postsecondaires ont un coût très élevé pour les étudiants autochtones.

Les obstacles dans l'accès aux études postsecondaires chez les autochtones sont de caractère économique, politique, psychologique, cognitif, social, culturel, familial et géographique (Legault et Loïselle, 2013).

RACISME, INÉGALITÉ DE TRAITEMENT ET DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE

Sur le plan politique, un travail de réconciliation débute avec la Commission de vérité et réconciliation du Canada, et, se poursuit sur le plan des politiques éducatives, notamment par la révision des programmes d'histoire (Brossard, 2019). Plusieurs auteurs dont Côté (2009) et Langevin (2006) mettent en évidence le rejet des valeurs et des cultures autochtones. Les difficultés socioéconomiques que les communautés autochtones vivent les marginalisent (F-CCL-Premières Nations, 2007 ; Côté, 2009). Les communautés autochtones sont minorisées et rendues invisibles dans le groupe

majoritaire (Langevin, 2006). Elles sont très peu présentes, voire absentes dans les écoles du système majoritaire (étudiants et enseignants).

DÉCOLONISATION ET ÉDUCATION

On observe une réticence quant au système éducatif de la population majoritaire. Selon Côté (2009), les pensionnats ont traumatisé les populations autochtones et les conséquences de ce trauma se traduisent dans un rapport négatif et distancé à l'école. Legault et Loiselle (2013) soulignent les visées colonialistes de certains curricula institutionnels. Le cadre d'enseignement actuel offert aux autochtones est en grande partie un calque des modes d'enseignements occidentaux qui intègre des aspects propres aux traditions autochtones (BIDE2015). D'autres auteurs (Mareschal et Langlois) soulignent que pour les établissements postsecondaires, « la décolonisation apparaît davantage comme une responsabilité de la majorité » alors qu'il s'agit avant toute chose de prendre conscience de nos propres privilèges de groupe majoritaire. Par conséquent, la décolonisation du système d'enseignement postsecondaire réside dans un changement généralisé qui concerne tous les étudiants, autochtones et allochtones confondus.

BONNES PRATIQUES

Pour répondre à ces problématiques, des pratiques porteuses ont été identifiées. Elles se déclinent aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan structurel.

En effet, les enseignants autochtones au postsecondaire disposent d'un plus grand respect des cultures autochtones que les enseignants non autochtones. Le développement de « l'apprentissage coopératif » pourrait faciliter la réussite scolaire (Archambault, 2010), comme « d'éduquer le personnel et les étudiants afin qu'ils acquièrent une nouvelle façon de voir et agir envers les autochtones en vue de bâtir un vivre-ensemble plus solide » (Mareschal et Langlois). En plus, peu de personnes autochtones font partie du corps professoral et leur culture n'est pas prise en compte lors de l'élaboration des programmes. Il serait nécessaire

de soutenir la gestion des institutions scolaires par et pour les autochtones (Archambault, 2010). Pour que ces derniers s'autonomisent et prennent en charge leur éducation, il faudrait leur offrir un cadre culturellement sécurisant et adapté à leurs besoins (Dufour, 2017; Crevier-Dagenais, 2017). Dans ce sens, il faudrait envisager des structures d'accueil pour les étudiants autochtones. Il est possible de réduire l'écart entre les réalités autochtones et celles du collégial. Trois approches peuvent pallier certaines difficultés des autochtones dans les cégeps: premièrement, mettre sur pied davantage de formations sur mesure pour répondre aux besoins des communautés via des programmes de formation continue; deuxièmement, il y a la possibilité d'offrir un Tremplin-DEC pour faciliter l'entrée dans un programme régulier; enfin, on peut recourir à l'offre d'accompagnement ou d'encadrement pour faciliter l'intégration des étudiants autochtones (Crevier-Dagenais, 2017).

Un autre élément de première importance est le milieu familial des étudiants. Comme les familles autochtones sont peu impliquées dans l'institution scolaire, une intervention précoce sur les enfants dès le préscolaire pourrait favoriser l'acquisition des prérequis et par conséquent favoriser la participation des parents et de la famille rapprochée. Si de plus en plus de parents autochtones sont en confiance avec l'institution scolaire, cela pourrait faciliter la réussite des enfants (Archambault, 2010). D'autre part, cela permettrait la reconnaissance du rôle des aînés dans la transmission des cultures autochtones. Une autre manière d'impliquer les familles et d'avantager la diplomation pourrait consister dans la mise en place de programmes qui mettraient en commun des savoirs autochtones et des savoirs occidentaux. Une continuité culturelle permettrait aux étudiants de construire leurs propres repères culturels et identitaires (Dufour, 2015; Mareschal et Denault, 2020). Pour illustrer cette idée, on pourrait donner l'exemple de l'initiative AKRSI en 1995 en Alaska qui a contribué à la réussite scolaire dans les établissements ruraux de l'Alaska (F-CCL-Premières Nations, 2007).

La précarité financière touche une grande partie des autochtones, qui ont souvent besoin d'aides ponctuelles. De nouvelles formes de programmes d'aide financière de soutien à l'éducation et à la formation des Autochtones sont nécessaires, aussi bien qu'un financement institutionnel stable et des subventions suffisantes pour les étudiants désireux d'entamer des études postsecondaires (St-Cyr et Twahirwa, 2019; Mareschal et Denault, 202). Un système de bourses à destination des étudiants autochtones pourrait être développé.

L'histoire coloniale a marqué à jamais les rapports entre les autochtones et les allochtones. La création de programmes postsecondaires autochtones et le renforcement des partenariats entre les communautés de développement économique de la main d'œuvre, les institutions scolaires et l'industrie pourraient permettre de pallier l'insécurité culturelle que cette réalité de faits génère chez les autochtones. C'est le cas, par exemple, des programmes de formation d'enseignantes et d'enseignants autochtones de la Saskatchewan, qui ont réussi à former près de 2 300 diplômés autochtones avec un taux d'emploi de près de 90 % (St-Cyr et Twahirwa, 2019). Dans le *Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits 2017-22*, le gouvernement du Québec exprime sa volonté de dépasser l'incompréhension culturelle et de sensibiliser les groupes majoritaires aux réalités des peuples autochtones : « Puisque l'éducation et la formation constituent l'un des fondements clés d'une plus grande inclusion des travailleurs autochtones sur le marché du travail, le développement de cette sensibilité et compétence culturelle chez le personnel éducatif encouragerait non seulement la persévérance scolaire, mais aussi la création d'un continuum de services axés sur la sécurisation culturelle, des services de garde en petite enfance jusqu'à l'intégration en emploi » (St-Cyr et Twahirwa, 2019). La méconnaissance des réalités autochtones pourrait être dépassée par la mise en place de rencontres entre les étudiants-maîtres et les communautés autochtones ou les alliés autochtones (Côté, 2019). De plus, sensibiliser à la pédagogie du lieu « place-based education » entraînerait une meilleure intégration des perspectives

autochtones. Le personnel enseignant doit être sensibilisé aux réalités autochtones. Prenons l'exemple du guide *Mikinak* créé en 2013 à destination des enseignants allochtones exerçant leur profession dans un milieu autochtone. L'objectif principal de ce guide est d'offrir l'accès à une information détaillée et spécifique afin de se familiariser davantage avec la culture, la réalité et les styles d'apprentissages des élèves autochtones dans le but de mieux les soutenir et les encadrer et de mieux accueillir, accompagner, encadrer et soutenir ces élèves dans leur cheminement scolaire (*Mikinak*, 2013). Et finalement, le renforcement de l'apprentissage de la langue maternelle favoriserait la réussite scolaire des étudiants, tant au niveau de leurs résultats qu'au niveau du développement d'une estime de soi. La mise en place des programmes de transition consistant en des programmes qui se réalisent d'abord dans la langue maternelle assurerait une intégration lente de la langue majoritaire permettant d'améliorer le rendement scolaire. Aussi, compte tenu des difficultés observables sur l'ensemble du cheminement scolaire des étudiants, la mise en place de cours de français langue seconde adaptés à leurs réalités et à leurs besoins linguistiques est indispensable à leur réussite (Mareschal et Denault, 2020).

En somme, il faudrait favoriser des pratiques pédagogiques innovantes et des pratiques d'évaluation équitables auprès des élèves autochtones (Dufour, 2015) telles que des apprentissages socioémotionnels, l'approche théâtrale, des histoires contées à travers les bandes dessinées (BD) (*Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers peuples*, 2015).

CONCLUSION

Nous avons présenté les principales approches théoriques qui étudient la question de la réussite scolaire chez les étudiants autochtones et avons dressé une liste non exhaustive de bonnes pratiques. Certes, il est indispensable que les communautés autochtones soient en situation d'empowerment au niveau de l'éducation, mais nos cégeps doivent s'adapter à la réalité des autochtones qui vont faire le choix de venir y étudier.

En ce sens, des actions très concrètes devront être menées, sous forme de la mise en place de programmes d'études postsecondaires spécialement conçus pour les étudiants autochtones et qui prendront en considération les réalités spécifiques des communautés autochtones. Dans l'intervalle, l'instauration des services d'accueil et d'intégration au sein des collèges pourrait remédier à cette absence. Aussi, la création de collèges, dotés d'agents socioéconomiques autochtones ainsi que celle de collèges au sein des communautés autochtones pourraient augmenter l'employabilité des étudiants autochtones.

Il reste encore beaucoup à faire en termes de connaissances et d'activités à développer afin de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes et des modes d'évaluation équitables auprès des élèves autochtones. Outre les programmes de transition favorisant l'apprentissage postsecondaire, la mise en place de programmes dits « sur mesure » tels que le programme de sciences humaines Premières Nations (330.B0), le programme Accueil et intégration et celui de Session de transition (081.03) pourraient répondre aux besoins et intérêts des étudiants autochtones. Ces programmes respectent les critères et les normes du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, et mettent en valeur l'affirmation identitaire de ces étudiants (Crevier-Dagenais, 2017, p.33). La question de savoir quelles sont les solutions concrètes pour concilier le système des cégeps et les besoins des étudiants autochtones reste sans réponse à ce jour. Nous pourrions aussi concevoir une autre organisation où les autochtones auraient leur propre système d'éducation dans les communautés autochtones par exemple. Toutes ces questions pourront faire l'objet de futurs projets de recherche. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review: An Interdisciplinary Journal Honouring the Voices, Perspectives, and Knowledges of First Peoples through Research, Critical Analyses, Stories, Standpoints and Media Reviews*, 5(2), 107-116.

BIDE (2015). *Les enfants autochtones du Québec. Revue de littérature*. Gouvernement du Canada.

Brossard, L. (2019). *Les peuples autochtones : des réalités méconnues à tout point de vue*. L'ICÉA.

CDPDJ (2009). *Rapport d'activités et de gestion*. Gouvernement du Canada. https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/RA_2008_2009.pdf

Crevier-Dagenais (2017). Examen de littérature sur l'éducation des autochtones du Québec. *289e congrès ordinaire 20, 21 et 22 janvier 2017*. Cégep de Sorel-Tracy.

Commission de l'Éducation (2007). *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative. Rapport et recommandation*. <http://www.assnat.qc.ca>

Côté, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain: le point de vue des étudiants autochtones*. Thèse de doctorat, Université Laval.

Dufour, E. (2015). « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es...»: l'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines–Premières Nations. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 163-176.

Dufour, E. (2017). Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak: la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 70(4), 5-33. F-CCL-Premières Nation (2007).

Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université: racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.

Lepage, P. et Gelinat, C. (2003). Mythes et réalités sur les peuples autochtones. *Canadian Ethnic Studies*, 35(1), 193.

Loiselle, M., & Legault, L. (2013). Les autochtones du Canada et les études supérieures d'hier à aujourd'hui. *L'accessibilité aux études postsecondaires, un projet inachevé*, 245-262.

Mareschal, J., et Denault, A. A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial: récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières*. Cégep Garneau.

Mikinak (2013). *Guide pédagogique de sensibilisation aux premières nations*. www.mikinak.net/PDF/Mikinak_Guide.pdf

Persévérance scolaire des jeunes autochtones, <http://www.psj.ctreq.qc.ca/perseverance-scolaire/>

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et société*. (1), 185-202.

Potvin, M. (2017). L'éducation anti-raciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et les capacités des élèves. *Ethique en éducation et en formation* (3), 97-121.

Ratel, J. L. (2018). L'éducation autochtone au Québec sous l'angle de la sociologie: de l'objet au sujet. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 129-147.

Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les premiers peuples (2015), vol.1, janvier 2015. Université du Québec à Chicoutimi.

Richardson, C. et Blanchet-Cohen, N. (2000). Postsecondary education programs for Aboriginal people. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), 169-184.

Statistique Canada (2011). *Niveau de scolarité des peuples autochtones*. <https://www12.statcan.gc.ca/>

St. Germain, G. et Dyck, L.-E. (2011). *La réforme de l'éducation chez les Premières Nations: De la crise à l'espoir*.

St-Cyr, G., et Twahirwa, R. P. (2019). *Projet Nika-Revue de littérature de AXTRA*, Alliance des centres-conseils en emploi.

INTERCULTUREL EN ACTION : UN PROJET INTERCOLLÉGIAL POUR FAVORISER LE VIVRE ENSEMBLE ENTRE CÉGÉPIEN.N.E.S

JULIE PRINCE

conseillère à la vie étudiante du Collège de Maisonneuve
Coordonnatrice de la Table interculturelle de l'IRIPI

La petite histoire du projet

Texte Le projet Interculturel en action a été initié en 2018 par la Table intercollégiale en intervention interculturelle (TIII) qui souhaitait offrir aux étudiants des cégeps des lieux d'échange, de formation et d'implication sur les questions interculturelles. Cette initiative s'inscrivait de façon complémentaire aux projets déjà menés dans les cégeps, mais souhaitait aller plus loin en renforçant les connaissances interculturelles des étudiants ainsi que leur leadership citoyen et en favorisant le réseautage entre les étudiants de divers collèges. Le projet qui en est à sa troisième édition est maintenant coordonné par l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) avec la collaboration de la TIII.

Dans sa première édition, cinq cégeps de Montréal, soit Maisonneuve, Rosemont, Saint-Laurent, Vanier et Vieux-Montréal, avaient pris part au projet. L'année suivante, d'autres cégeps de la région de Montréal se sont ajoutés à l'initiative et cette année, ce sont une quinzaine de cégeps à travers le Québec qui ont participé à Interculturel en action.

Ce projet intercollégial a comme objectifs de réunir et de former des étudiants à l'animation sociale et au dialogue interculturel, de leur offrir des espaces d'échange sur des sujets interculturels qui les préoccupent et de les engager dans des projets de cocréation visant le rapprochement interculturel.

La démarche des éditions 1 et 2

Lors des deux premières éditions d'Interculturel en action, les étudiants ont été réunis à l'intersession de

l'hiver afin de tisser des liens et avoir des espaces de dialogue et de rencontre à travers différentes animations. Ils ont aussi participé à des formations sur l'animation et le dialogue interculturel ainsi qu'à des ateliers avec diverses personnes-ressources œuvrant pour le vivre ensemble. À l'issue de ces journées, les étudiants ont ainsi pu acquérir des compétences en interculturel et en animation sociale afin de devenir des agents multiplicateurs dans leurs propres cégeps. Ils se sont également engagés dans des projets visant le vivre ensemble qu'ils ont mené conjointement ou au sein de leurs cégeps respectifs. On pense notamment au balado Intermonde, à des projets d'expositions et de jumelage interculturel ainsi qu'à la formation de comités étudiants.

À la session d'hiver, les étudiants formés dans le cadre du projet ont réalisé des animations sociales sur le dialogue interculturel auprès de leurs pairs dans plusieurs classes de leurs cégeps. Ces animations ont ainsi permis de rejoindre plus de 350 étudiants et ont créé des espaces d'échange et de dialogue contribuant alors à la cohésion dans les classes et favorisant le rapprochement interculturel entre les étudiants, selon les évaluations recueillies auprès des enseignants. En outre, ces activités ont permis de mobiliser de nouveaux étudiants et de les impliquer dans des projets d'Interculturel en action. Cependant, la pandémie qui nous a frappé à l'hiver 2020, à la deuxième édition du projet, a freiné le déploiement de plusieurs activités envisagées avec les étudiants et celles-ci n'ont pu avoir lieu.

La troisième édition d'Interculturel en action

La troisième édition d'Interculturel en action s'est déroulée dans des circonstances entièrement différentes des deux premières, en raison du contexte pandémique. Cela a alors demandé une réorientation des activités afin de les réaliser entièrement à distance, mais a

permis du même coup de rejoindre des cégeps de partout au Québec et de créer des espaces d'échange entre des étudiants de divers horizons. De plus, de nouvelles initiatives découlant du projet Interculturel en action ont été mises en œuvre dans le cadre de cette troisième édition. Ainsi, les étudiants ont pu participer, en plus des activités spécifiques d'Interculturel en action, à une école de la diversité, un forum étudiant et à des midis-causeries.

Interculturel en action

Tout d'abord, vingt-cinq étudiants se sont impliqués dans Interculturel en action et ont réalisé des projets qu'ils ont présentés lors de la semaine d'actions contre le racisme en mars 2021. Il y a eu notamment une exposition virtuelle sur le vaudou, un balado sur les préjugés envers les pratiques religieuses, une discussion sur les définitions et les concepts liés au racisme ainsi que des poèmes et des recherches étudiantes. Tout au long du processus, les étudiants ont été accompagnés à distance par un intervenant social de l'IRIPI. Ils ont également pu participer à des midis-causeries avec des acteurs engagés en interculturel comme Fabrice Vil, l'humoriste Dolino et l'animateur historique Rito Joseph. Ils ont alors pu être inspirés par diverses initiatives favorisant le rapprochement interculturel et le vivre ensemble et alimenter ainsi leurs projets d'Interculturel en action. Enfin, ces conférences ouvertes à l'ensemble des cégeps ont permis de rejoindre plus de 450 étudiants de partout au Québec.

École de diversité

De plus, en décembre et en mai dernier, les étudiants des cégeps ont été invités à participer à l'École de la diversité. Lors de celle-ci, les étudiants ont assisté à divers ateliers afin d'être formés sur des enjeux liés à l'interculturel. Ils ont alors eu des conférences avec des acteurs importants des milieux universitaires, politiques, communautaires, de l'entrepreneuriat et des réseaux sociaux. Ils ont alors pu mieux comprendre les enjeux des relations interculturelles et l'histoire de l'immigration au Canada et être informés sur des initiatives favorisant

le vivre ensemble comme le jumelage interculturel. Ils ont aussi été sensibilisés aux enjeux de la représentativité en politique, de l'entrepreneuriat, de la violence urbaine, du racisme sexuel et ont pu notamment échanger avec Bochra Manaï, commissaire à la lutte contre le racisme et la discrimination systémiques à Montréal, quant aux solutions pour une ville sans racisme.

Forum des cégépiens

Enfin en juin, c'est au forum des cégépiens que les étudiants ont été conviés. Celui-ci, élaboré avec un comité d'étudiants, visait à permettre à des cégépiens de partout au Québec d'échanger autour d'enjeux interculturels liés à la représentativité, à l'inclusion et à l'équité. Sous la forme d'ateliers de discussion animés par des étudiants du comité organisateur, les participants ont échangé sur la dualité identitaire des jeunes au Québec, le profilage racial, la représentativité de la diversité dans les médias québécois et les stéréotypes véhiculés dans les médias sociaux. Les étudiants ont également participé à des ateliers d'écriture avec l'autrice Kim Thuy et le chanteur ILLAM. Lors du forum, ils ont également rencontré et échangé avec des organismes, dont Hoodstock, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés et Paroles d'Exclus.

Les suites envisagées pour la 4e édition

Fort du succès des trois éditions d'Interculturel en action et des initiatives en découlant, les intervenants de la Table interculturelle et l'IRIPI souhaitent maintenant poursuivre les projets déployés auprès des étudiants. Il apparaît en effet plus que nécessaire, alors que divers enjeux interculturels ont été vécus dans la dernière année, de poursuivre les efforts de sensibilisation, de formation et de mobilisation auprès des étudiants, de leur offrir des espaces d'échange et de poursuivre le dialogue sur les questions interculturelles entre des étudiants de partout au Québec. Les activités d'interculturel en action reprendront donc à l'automne 2021 dans une formule qui sera revue avec les intervenants des cégeps impliqués.

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATIONS

INSUFFLER DE L'INTERCULTUREL À TOUS LES NIVEAUX POUR UN MILIEU COLLÉGIAL PLUS INCLUSIF

ANNIE NANTEL, Conseillère pédagogique à la Boussole interculturelle, Direction des affaires étudiantes et communautaires, Cégep Édouard-Montpetit



Plan de la présentation

Insuffler de l'interculturel à tous les niveaux pour un milieu collégial plus inclusif

1. Mise en contexte du service de la BI
2. Son équipe
3. Son mandat et son approche
4. Ses services et ses activités



1. Mise en contexte du service de la BI (2011)

Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (2010)

Diversité ethnoculturelle croissante

- ▶ Entre 20% et 25% EII
- ▶ ENA : + de 40% EII
- ▶ FC : +++
- ▶ Nombre d'allophones a doublé en quelques années

Préparer le cégep de demain

Commission scolaire Marie-Victorin (Longueuil)

- ▶ 53% EII
- ▶ 33% allophones

Centre de services et de ressources destiné à l'ensemble du personnel et des étudiants pour répondre aux besoins et défis engendrés par la diversité ethnoculturelle ET pour la mettre en valeur

Fonctionnement et collaboration

- Sous la DAEC
- Collaboration DÉ/FC/SOS/DRH



2. Son équipe

Jean-Luc Djigo

Conseiller à la vie étudiante

Hanaa Haijoubi

Conseillère pédagogique en interculturel

Annie Nantel

Conseillère pédagogique en interculturel et coordonnatrice de la BI



Bienvenue parmi nous Hanaa!!!





3. Son mandat et son approche

Mandat de la BI

- ▶ Permettre une meilleure adaptation du cégep et de sa communauté à la réalité pluraliste
- ▶ Favoriser le développement d'un milieu inclusif

Approche de la BI

- ▶ Concevoir l'interculturel comme une approche holistique pour gérer de manière globale la réalité pluraliste du cégep et les besoins qui émergent de celle-ci
- ▶ Interculturaliser le cégep doit être un projet institutionnel qui engage **TOUTES** les parties prenantes

L'interculturel au cégep : travailler pour une approche globale

▶ L'interculturel touche **TOUTES** les dimensions du cégep en tant que :

1. *Milieu d'enseignement*
2. *Milieu de vie*
3. *Milieu de travail*
4. *Acteur dans sa communauté*

▶ Ces dimensions sont **interreliées**

▶ L'**approche interculturelle** doit orienter **globalement** la gestion de cette diversité

FORMATION EN INTERCULTUREL

- Étudiants
- Employés

ACCUEIL et INTÉGRATION

- Étudiants
- Employés

INTERCULTUREL (Politique)

CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE et MÉDIATION INTERCULTURELLE

ACTIVITÉS DE SENSIBILISATION et RENCONTRES INTERCULTURELLES

3. Services et activités. Accueil et intégration Étudiants et employés

Collaboration

- **Tutorat par les pairs**
 - ▶ Ateliers adaptés de mise à niveau technologique pour EII
- **Centre de services adaptés (CSA)**
- **Direction des études**
 - ▶ CAF
 - ▶ Comité des étudiants internationaux
- **Formation continue**
- **Service de l'Organisation scolaire**
- **Direction des ressources humaines**
- **Projet du Carrefour de l'intégration (régional)**

Services de la Boussole

- Ateliers de préparation aux études au Qc
 - ▶ Régulier / FC / Internationaux
- Suivi individualisé et orientation des étudiants
- Suivi de la réalité pluraliste du cégep et des besoins
- Concertation avec les autres services pour mettre en place ressources adaptées
- Recommandations de mesures adaptées
- Jumelages interculturels
- Cercles de parole et activités socioculturelles
- Accueil des nouveaux professeurs

3. Services et activités. Formation en interculturel Étudiants et employés

Étudiants

- Ateliers adaptation et communication interculturelle (FC)
- Ateliers de préparation aux stages (mobilité)

Employés

- Formations thématiques pour adaptation des services
Ex. : A.R. / comm. interculturelle / gestion de classe

Site de la Boussole

- Outils d'information et d'autoformation / références / formulaires et guides

Tuteurs et jumelés

- Formation et suivi : CAF / tutorat / jumelage
- Guides d'accompagnement

Collaboration avec les Comité pour une formation ouverte sur le monde et sur la diversité et Comité allié aux luttes autochtones (CALACEM)

- Projets pédagogiques pour favoriser l'intégration dans les cours de dimensions interculturelles et de savoirs et contenus autochtones
- Création espace permanent autochtone à la bibliothèque

Concertation réseau

- Table intercollégiale en intervention interculturelle
- Réseau d'initiatives intercollégiales pour l'autochtonisation (Intercollegiate Decolonization Network)



3. Services et activités. **Activités de sensibilisation et rencontres interculturelles**

- Semaine des Premiers Peuples du Québec
- **Activités et expositions interculturelles thématiques**
- **Projet « Dialogue » : outil pédagogique pour faciliter l'organisation d'activités de rencontre interculturelle**
- **Jumelage interculturel**
- Collaboration avec Odyssee et Sciences humaines +
- **Collaboration avec le Comité interculturel étudiant**
- Éventuelle collaboration avec le projet PER (étudiant réfugié)

3. Services et activités. **Conseilance pédagogique et médiation interculturelle**

Conseilance pédagogique en interculturel

- ▶ En classe, en clinique ou en stage
- ▶ Outils pédagogiques, références, etc.

Service de médiation pour la gestion des :

- ▶ **Accommodements raisonnables et ajustements concertés**
 - ▶ Création d'un formulaire et d'une procédure adaptés au collégial pour la gestion des A.R.
- ▶ **Incidents divers liés à la diversité ethnoculturelle**
 - ▶ Racisme et discrimination
 - ▶ Conflits de valeurs



Conclusion

Une recette pour un milieu collégial + inclusif à l'égard de la diversité ethnoculturelle?

- ▶ une approche globale et concertée afin d'avoir une gestion cohérente et efficace
- ▶ un suivi le plus personnalisé et près des étudiants possible afin d'être adapté dans nos interventions et pour être à l'affût des besoins émergents

La sensibilisation et le leadership des administrations est aussi essentielle!

Projet de
recherche en
cours (CEFIR)
et
coordonnées

Recherche avec le CEFIR

Pratique religieuse dans les cégeps : nouvelles avenues pour une meilleure intégration

Recherche sur 3 ans

Invitation à participer à travers le réseau collégial

Annie Nantel

- ▶ Conseillère pédagogique et coordonnatrice de la Boussole interculturelle
- ▶ annie.nantel@cegepmontpetit.ca
- ▶ 450-679-2631 (poste 2224)

Présenté le jeudi 26 novembre 2020

POUR UNE PÉDAGOGIE ADAPTÉE À TOUS, FAITES LE RCRC ! (LA RÉACTIVATION DES CONNAISSANCES PRATIQUES POUR LA RÉUSSITE CULTURELLE)

MARISE LYSIE THÉAGÈNE, Enseignante en soins infirmiers au Collège Montmorency

Pour une pédagogie adaptée à tous,
faites-le: **RCRC!**
(La **R**éactivation des **C**onnaissances
pratiques pour la **R**éussite **C**ulturelle)



Marise Lysie Théagène, Inf. B. Sc., M. Éd.

Consultante en interculturelle

Expertise en pédagogie

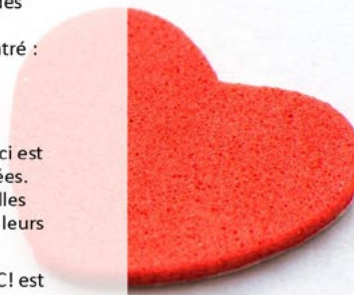
marisetheagene@gmail.com

Lysie.theagene@cmontmorency.qc.ca

La présentation que je vais vous faire part est en réalité une ébauche d'un des ateliers que j'ai réalisés après avoir mené une étude sur l'adaptation des professeurs à la diversité ethnoculturelle. Cette étude a notamment démontré :

- Les professeurs expriment un manque de connaissance en diversité ethnoculturelle
- La grande majorité des professeurs n'ont pas suivi une formation sur la diversité ethnoculturelle. Parmi ceux qui ont suivi une formation, celle-ci est disparate, irrégulière et date, pour la grande majorité de plusieurs années.
- Le manque de connaissance dans le domaine des relations interculturelles est ce qui empêche le plus les professeurs de bien intervenir auprès de leurs étudiants issus de l'immigration
- L'atelier en question Pour une pédagogie adaptée à tous, faites-le: RCRC! est un atelier d'une durée de deux heures

Théagène, M. L. (2015). L'adaptation à la diversité ethnoculturelle du corps professoral en milieu clinique dans le programme Soins infirmiers. Université de Sherbrooke, mémoire de maîtrise en enseignement au collégial.



Le but de l'atelier



Objectif général:

- Aider l'intervenant en éducation à amorcer une analyse de sa pratique en contexte de diversité ethnoculturelle

Objectifs spécifiques:

- Identifier les quatre catégories de cégépiens issus de l'immigration
- Nommer quelques impacts de la situation d'immigrant des apprenants issus de l'immigration
- Effectuer des choix d'interventions pédagogiques qui témoignent d'une reconnaissance de la diversité ethnoculturelle de sa clientèle

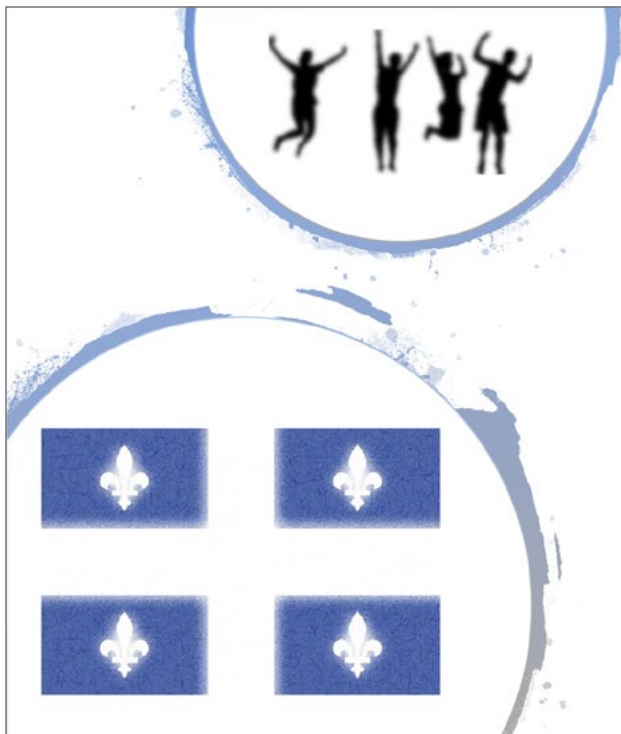
Mise en contexte de l'atelier

- En premier lieu, il m'apparaît important de situer l'atelier par rapport au concept d'adaptation à la diversité ethnoculturelle. Dans le cadre de l'étude que j'ai menée sur l'adaptation des professeurs en contexte de diversité ethnoculturelle. Il a été démontré que l'adaptation à la diversité ethnoculturelle n'est pas un état, mais bien un processus : s'il y a un début intentionnel, il n'y a cependant pas d'arrivée. Il y a plusieurs axes sur lesquels on peut travailler pour adapter notre pratique à la diversité ethnoculturelle. Dans le cadre de cet atelier, ce sera la connaissance de la culture de l'étudiant. Mais les réflexions qui s'en suivront nous conduiront inévitablement à une introspection.



Les six manifestations d'un processus d'adaptation à la diversité ethnoculturelle (Théagène, 2015)

<http://www.cdc.gc.ca/pdf/934011-theagene-adaptation-diversite-ethnoculturelle-prof-milieu-clinique-soins-inf-essai-uberbrooke-2015.pdf>



Qui sont nos étudiants issus de l'immigration au Québec?

- Plusieurs recherches scientifiques ont contribué à cerner, à mettre de l'avant la réalité des étudiants issus de l'immigration. Cependant la pertinence de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre la réalité des étudiants demeure pertinente afin d'avoir une vision moins floue, plus juste des étudiants issus de l'immigration. Et par conséquent favoriser leur réussite scolaire.
- Les étudiants internationaux sont souvent perçus comme étant un groupe homogène. Certes ils ont des points communs tels que des causes sociales, des valeurs qui s'entrecroisent et une histoire migratoire qui a commencé ailleurs qu'au Canada. Cependant je crois que les étudiants issus de l'immigration, comme n'importe quel apprenant, sont davantage hétérogène qu'homogène. En effet, ils proviennent de plus de 174 pays différents et chaque histoire migratoire est différente.

- L'école, la famille, la religion, la spiritualité, le travail et la politique sont des valeurs très importantes pour les cégépiens issus de l'immigration (Fédération des cégeps, 2018)
- Outre que les valeurs et les codes culturels des étudiants issus de l'immigration, les conséquences historiques telles que la colonisation, le statut civique de l'apprenant et les traumatismes vécus dans le parcours migratoire accroissent les défis pédagogiques et influencent l'apprentissage de l'apprenant issu de l'immigration (Atangan-Abe & Ka; Verbrun, 2005).
- Les particularités propres du bagage socioculturel des stagiaires issus de l'immigration avec celui de leurs pairs qui ont grandi au Québec peuvent induire un sentiment d'exclusion au sein du groupe et un besoin de gagner sa place au sein du groupe (Graber, 2015)





Kevin Raphaël, commentateur sportif et humoriste québécois d'origine haïtienne

Les catégories de cégépiens issus de l'immigration (en fonction de l'arrivé au Québec ou... pas!)

Première catégorie	Étudiant issu de l'immigration, arrivé au Québec 5 ans et moins
Deuxième catégorie	Étudiant issu de l'immigration, arrivé au Québec plus de 5 ans
Troisième catégorie	Étudiant issu de l'immigration, né au Québec
Quatrième catégorie	Étudiant issu de l'immigration, retour prévu au pays d'origine à la fin des études

- Selon le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, les étudiants issus de l'immigration représentent 38,1% des étudiants des collèges québécois. Nous gagnerons tous à chercher à mieux les connaître pour mieux les enseigner. Alors, pourquoi ne pas débiter par leur arrivé...si arrivé il y a...
- plusieurs écrits scientifiques nous amènent comprendre qu'il y a 4 catégories d'étudiants issus de l'immigration en enseignement supérieur.
- Afin de faire ressortir les possibles défis de nos étudiants issus de l'immigration, j'ai réalisé un tableau qui met en relation les 4 catégories d'étudiants issus de l'immigration versus les possibles impacts de la situation d'immigration. Les impacts de la situation d'immigration découlent de la littérature scientifique. Il y en a plusieurs, mais dans le cadre de cette présentation, je me suis limitée à huit. La gradation est en fonction de l'interprétation de lectures scientifiques effectuées.
- Bien entendu lorsqu'on parle d'interprétation on parle de point de vue et c'est justement ce qui nous amène à débattre non pas uniquement sur les points communs, mais sur les points distincts. Ce qui encourage une conversation axée sur la différence sans mettre de côté les points similaires qui piste des interventions polyvalentes. La prise en compte des impacts de la situation d'immigrant des apprenants issus de l'immigration, selon leur arrivée au Québec, peut nous aider à faire des choix d'interventions plus adaptées, plus à propos et respectueux de l'apprenant. Certes, il ne sera pas possible de toutes les intégrer dans notre pratique, mais nous pouvons développer ce réflexe de les prendre en considération dans notre pratique.

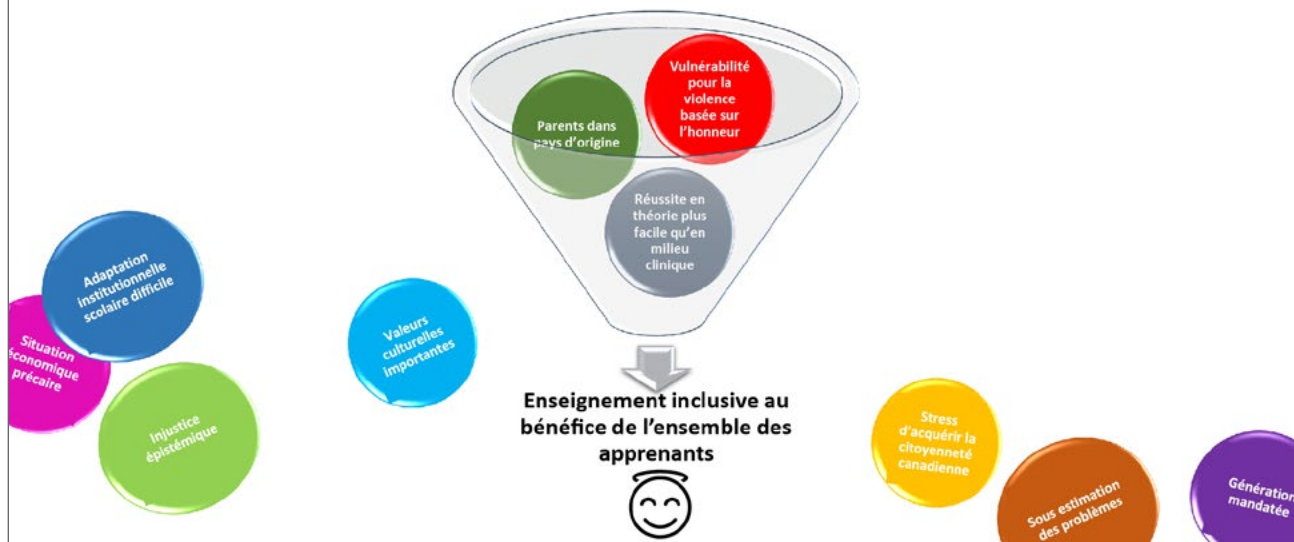
Exemple d'activité d'apprentissage de l'atelier:
Identifiez les impacts de situation d'immigrant qui rejoignent la ou les
bonnes catégories de cégépiens issus de l'immigration

Impacts de la situation d'immigrant	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4
1. A souvent le rôle de soutien financier de sa famille	😊😊😊	😊		😊
2. Peut se sentir heurté si on lui demande son pays d'origine	😊	😊😊😊	😊😊😊	
3. Dualité entre le pays d'origine et le pays d'accueil	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊	😊😊
4. Le terme « première génération » lui est assigné	😊😊😊	😊😊		😊😊
5. A un statut de citoyen canadien	😊😊	😊😊	😊😊😊	
6. Est en processus d'intégration citoyenne	😊😊😊	😊😊		😊😊
7. Peut présenter des difficultés en français	😊😊😊	😊😊😊	😊	😊😊😊
8. L'adaptation institutionnelle peut s'avérer difficile	😊😊😊	😊😊	😊	😊😊😊

Références : Théagène, M. L. (2015). L'adaptation à la diversité ethnoculturelle du corps professoral en milieu clinique dans le programme Soins infirmiers. Université Sherbrooke, mémoire de maîtrise en enseignement au collégial. / Losler, S. (2015). La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration : de la théorie au stage professionnel. Une étude exploratoire dans les programmes de technique de travail social, soins infirmiers et intégration à la profession infirmière au Québec/ Rousseau, C., Hassan G., Leconte V., Oulhote Y., El Hage H., Mekki-Berrada A., Aude Rousseau-Rizzi, A. (2016) Le défi du vivre ensemble : Les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec.

- D'identifier des causes qui rejoignent l'ensemble des étudiants issus de l'immigration
- Créer des situations qui valorisent l'ensemble des apprenants
- Offrir des alternatives d'apprentissage pour l'ensemble des apprenants (flexibilité)
- Favorise l'apprentissage par les pairs

La prise en compte des impacts de la situation d'immigrant favorise un enseignement inclusive



Mise en application dans la pratique

Dans le but d'offrir de l'aide en français* à ses étudiants issus de l'immigration, une professeure souhaite les inviter à une activité d'apprentissage parascolaire. Quelle intervention vous semble la plus appropriée?

- A. Envoyer un courriel à tous les étudiants issus d'immigration;
- B. Utiliser la liste de classe pour envoyer un courriel à tous les étudiants dont les noms sont à consonance étrangère;
- C. Rencontrer les étudiants qui ont des traits physiques d'origine étrangère ou un accent dans leur langage;
- D. Passer un mini-test évaluatif à l'ensemble de la classe et envoyer un courriel à ceux qui n'ont pas eu la note de passage

Impacts de la situation d'immigrant à considérer:



*Substituez français par votre discipline

Mise en application dans la pratique

Quelle(s) modification(s) apporteriez-vous à cette question afin de la rendre plus accessible à certains étudiants issus de l'immigration?

- Objectif d'apprentissage visé: l'étudiant(e) sera en mesure d'identifier les facteurs de risque à un AVC
- Question posée à l'examen:
- Nommez un facteur de risque à un AVC que le premier ministre du Québec François Legault présente contrairement au premier ministre du Canada Justin Trudeau



Premier ministre du Québec François Legault

Premier ministre du Canada Justin Trudeau

Est en processus
d'intégration
citoyenne

Merci de votre écoute! 😊

Questions?

Pour une pédagogie adaptée à tous, faites-le: **RCRC**
(La **R**éactivation des **C**onnaissances pratiques pour la **R**éussite **C**ulturelle)



Marise Lysie Théagène, Inf. B. Sc., M. Éd.

Consultante en interculturelle

Expertise en pédagogie

marisetheagene@gmail.com

Lysie.theagene@cmontmorency.qc.ca

Présenté le vendredi 27 novembre 2020

LE MENTORAT INTERCULTUREL

NADINE TRUDEAU, Professeure d'anthropologie au Cégep du Vieux Montréal

LE MENTORAT INTERCULTUREL

NADINE TRUDEAU
CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL



SERVICE INTERCULTUREL DU CVM

- **MENTORAT** : AIDE INDIVIDUALISÉE À LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS (PRINCIPALEMENT ISSUS DE L'IMMIGRATION ET DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX)
- **ANIMATION INTERCULTURELLE** : ACTIVITÉS DE SENSIBILISATION ADRESSÉES À TOUS LES ÉTUDIANTS
- **ANIMATION PÉDAGOGIQUE INTERCULTURELLE** : SOUTIEN DES PROFESSEURS À L'INTÉGRATION DE LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LES COURS, ORGANISATION D'ACTIVITÉS LARGES, FORMATION AU PERSONNEL...

Animation internationale

TABLE RONDE SUR LE RACISME SYSTÉMIQUE

CE QUE IL FAUT SAVOIR, C'EST QUE C'EST PAS...

EST UN SYSTÈME

D'OPPRESSION

QUI FAIT QUE NÉCESSAIREMENT UN GROUPE

CONFÉRENCIERS

MERCREDI 4 AVRIL 15H30
À LA MAISON THÉÂTRE

LE PORTRAIT DES MENTORÉS

- NOMBRE DE MENTORÉS : 70-80 PAR ANNÉE
- NOMBRE DE RENCONTRES INDIVIDUELLES PAR SESSION : 7-8
- SEXE : 60% FILLES, 40% GARÇONS
- ÂGE : 83% DES ÉTUDIANTS SONT ÂGÉS ENTRE 17-22 ANS
- PROGRAMME D'ÉTUDE : 60% P-U, 40% TECHNIQUES
- PROVENANCE : 65% SONT NÉS OU LEURS PARENTS DANS UN AUTRE PAYS
- **POPULATION ÉTUDIANTE EN GÉNÉRAL DU CVM (2019)**
- ÉTUDIANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION (20% SONT NÉS À L'ÉTRANGER ET 30% ONT AU MOINS UN PARENT NÉ À L'EXTÉRIEUR DU PAYS)
- ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX : NB. 200 (2019)

Portrait de la population étudiante au CVM



- Un-e professeur-e du CVM (dégagement équivalent à .20 ETC)
- Un-e professeur-e à la retraite membre de l'**Association des enseignants et enseignantes haïtiens du Québec AEEHQ** (contractuel: 2 jours/semaine)
- Un travail complémentaire et collaboratif sur le long terme

LES MENTORS



MODE DE RECRUTEMENT

- KIOSQUE D'INFORMATION À LA RENTRÉE (AUTOMNE)
- DÉPISTAGE DES ÉTUDIANTS À RISQUE VIA LES CONTRATS DE RÉUSSITE
- ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX
- RÉFÉRENCES PAR LE CENTRE D'AIDE EN FRANÇAIS (CAF), LES DÉPARTEMENTS, LES PROFESSEURS ET AUTRES PROFESSIONNELS DU CÉGEP

DES OUTILS DÉVELOPPÉS AU FIL DES ANNÉES

- Questionnaire d'accueil
- Outil de dépistage
- Fiche de suivi des interventions
- **Évaluation des rencontres par les mentorés**
- Etc.



INTERVENTIONS DU MENTORAT

- ❑ GESTION DU TEMPS ET PRIORISATION DES ÉTUDES
- ❑ ACQUISITION DE MEILLEURES MÉTHODES DE TRAVAIL
- ❑ PRISE DE NOTES, PRÉPARATION AUX EXAMENS, PLANIFICATION DES TRAVAUX, AMÉLIORATION DE L'ATTENTION ET LA CONCENTRATION, CONTRÔLE DU STRESS...
- ❑ CONFIANCE EN SOI ET EN SA RÉUSSITE...
- ❑ RÉFÉRENCE AUX AUTRES SERVICES DU CÉGEP (CAF, SERVICE DE TUTORAT PAR LES PAIRS, PSYCHOLOGIE, ORIENTATION, ETC.)



FACTEURS CULTURELS AYANT DES IMPACTS SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

A. FACTEURS LINGUISTIQUES

- 69% DES ÉTUDIANTS MENTORÉS ONT UNE LANGUE MATERNELLE AUTRE QUE LE FRANÇAIS
- MAÎTRISE DE LA LANGUE INSUFFISANTE POUR RÉUSSIR LES COURS DE LITTÉRATURE ET L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS (60% ONT UNE FRÉQUENCE INFÉRIEURE À 18)
- PLUSIEURS SONT INSCRITS EN COURS DE RENFORCEMENT EN FRANÇAIS
- PERTE (SOUVENT) DE LA TOTALITÉ DES POINTS ACCORDÉS AU FRANÇAIS

B. ADAPTATION AU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

- Différences entre les systèmes scolaires
- Différences dans la culture d'enseignement
- Manque de références culturelles québécoises



C. DES BIAIS À DÉFAIRE

- Encourager les étudiants à prendre leur place pleinement
- Dans les cours
- Dans la communauté collégiale
- Sensibilisation de la communauté collégiale à ces biais (encourager des initiatives en classe p.e. où les étudiants peuvent s'exprimer sur les questions de discrimination systémique)

DES EXEMPLES ...



Une étudiante qui hésite à demander un diagnostique pour une difficulté d'apprentissage



Un étudiant qui n'ose pas demander à un professeur de revérifier sa note



Une étudiante qui est découragée à force de se faire conseiller d'abandonner son rêve de carrière à cause d'une barrière linguistique



UN TÉMOIGNAGE...

Joselyne Mucumba, étudiante en première session en Technique de Travail Social, fait un témoignage de son expérience de mentorat (avec la mentor **Évelyne Emmanue**) en cette session de pandémie, plus difficile car les cours sont à distance et qu'elle a voulu abandonner.

Présenté le vendredi 27 novembre 2020

LE JUMELAGE INTERCULTUREL : UNE COLLABORATION ENTRE LE COLLÈGE DE MAISONNEUVE ET LE CENTRE YVES-THÉRIAULT

NANCY MOREAU, VICKY POTRZEBOWSKI, JULIE PRINCE Collège de Maisonneuve

ÉMILIE PRENOVEAU Centre Yves-Thériault

DANY PARADIS Centre Saint-Louis



LE JUMELAGE INTERCULTUREL UNE COLLABORATION ENTRE LE COLLÈGE DE MAISONNEUVE ET LE CENTRE YVES-THÉRIAULT

Par Nancy Moreau, Vicky Potrzebowski et Julie Prince, Collège de
Maisonneuve

Émilie Prenoveau, Centre Yves-Thériault

Dany Paradis, Centre Saint-Louis

De la classe à l'expérimentation

- Comment passer de la classe à l'expérimentation en interculturel?
- Développer des collaborations CLIC-programmes pour intégrer la dimension interculturelle dans les cours
- Un partenaire: le Centre Yves-Thériault
- Conditions essentielles aux projets : coopération-réciprocité

- L'automne dernier, 3 projets de collaboration avec le CYT ont été réalisés:
 - Sociologie-Techniques policières
 - Sociologie-Techniques d'hygiène dentaire
 - Technique d'Intervention en délinquance

- La collaboration CLIC-CYT et les cours permet d'expérimenter la rencontre interculturelle afin de favoriser le développement de compétences interculturelles chez les étudiants

Le Centre Yves-Thériault

- Le Centre Yves-Thériault (CSDM) est le plus grand centre de francisation au Québec
- Situé dans le quartier St-Michel, il accueille annuellement près de 3500 étudiants adultes en francisation
- Il offre des cours de francisation, des cours de renforcement en français écrit, des cours de conversation française, etc.
- Les étudiants parlent plus de quarante langues et proviennent de toutes les régions du monde, dont l'Asie, l'Europe de l'Est, l'Afrique et l'Amérique du Sud



Source: Le journal du niveau 5+1-6 du Centre Yves Thériault

PROJET DE JUMELAGE EN TPO

Le projet de jumelage interculturel en Techniques policières

- Dans le cadre du cours *Interaction avec des communautés culturelles et ethniques*
- Quatre étudiants jumelés avec des étudiants du Centre Yves-Thériault
- Deux rencontres ont lieu au CYT et une activité au choix se fait à l'extérieure



Le projet de jumelage interculturel en Techniques policières

Rencontre 1

- Les étudiants font connaissance.
- Ceux du CYT posent des questions sur le Québec et les lois, qu'ils ont préparées au préalable. À cette étape de leur formation les étudiants de TPO sont aptes à répondre à des questions relevant du droit privé au Québec.
- Ils échangent sur les perceptions et le rôle de la police ici et à l'étranger.

Rencontre 2

- Les étudiants de TPO réalisent une entrevue sur le parcours migratoire de leurs jumelés du CYT.
- Mises en situation d'appels d'urgence au 911 (activité du programme de francisation)

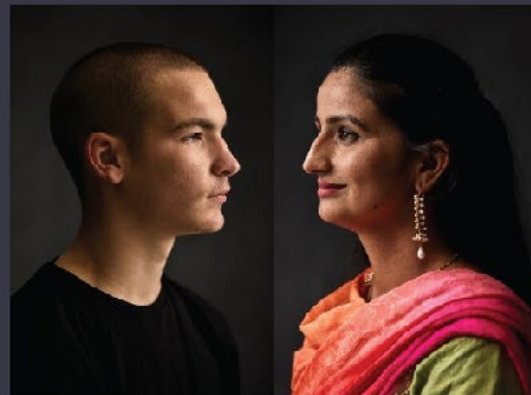
Rencontre 3

- Activité au choix, à réaliser dans la communauté de l'un ou l'autre

Le projet de jumelage interculturel en Techniques policières

Semaine interculturelle

- Présentation des pays des jumelés lors de la semaine interculturelle au collège.
- En équipe, les étudiants procèdent à l'élaboration d'un kiosque qu'ils présenteront à la communauté de Maisonneuve et à leurs pairs.
- Les étudiants du CYT sont invités à participer aux kiosques
- En 2018, présentation de l'exposition Rencontres migratoires





PROJET EN THD

Vicky Potrzebowski enseignante Techniques d'hygiène dentaire

Objectifs principaux

- S'inscrit à la fois dans le cours Santé dentaire publique et le cours de sociologie Interactions sociales en santé
- Vise à:
 - Acquérir des connaissances théoriques et pratiques permettant à l'étudiant de **communiquer** de façon professionnelle avec la population cible;
 - **sensibiliser** les étudiants aux différentes réalités de la population immigrante;
 - amener les étudiants à tenir compte de la diversité ethnoculturelle et à **réaliser des actions de prévention** adaptées à cette population;
 - **Développer les compétences d'intervention** auprès de cette population et en communication interculturelle.

Les étapes de réalisation

- Constitution de 2 à 3 équipes par groupe-classe qui travailleront sur la population immigrante
- Préparation dans le cours de sociologie
 - concepts sociologiques de culture, diversité culturelle, socialisation à la santé, représentation de la santé des cultures traditionnelles et modernes et les rapports à la santé des populations immigrantes
 - Schéma d'entrevue
- Préparation dans le cours Santé dentaire publique
 - notions théoriques et pratiques permettant d'appliquer des programmes de prévention et d'élaborer du matériel didactique

Les étapes de réalisation

- **Rencontre avec des étudiants** du CYT pour connaître leurs réalités et habitudes en santé dentaire, identifier leurs besoins en termes de prévention et leur connaissance du réseau en santé dentaire
- Rédaction d'un **rapport de recherche** pour le cours de sociologie
- **Élaboration d'un programme d'éducation sanitaire** et de matériel didactique adaptés aux besoins spécifiques de la population immigrante pour le cours en Santé dentaire publique
- **Élaboration d'un carnet consultatif** qui cible les priorités de santé buccodentaires, l'instruction d'hygiène et les programmes offerts pour l'accessibilité aux soins dentaires de cette clientèle



Les étapes de réalisation

- Session d'hiver:
- Atelier en classe
- Kiosque
- Séance à la clinique HD

Perspectives 2021

- Reconduire l'activité et la réaliser avec tous les étudiants de THD
- Déployer les activités de prévention sur nos campus de la formation continue et auprès des cours de français langue seconde
- Réaliser une activité de retombée dans le cadre de la Semaine interculturelle

RETOMBÉES ET
SUITES DES
PROJETS DE
COLLABORATION

Retombées

- Pour les étudiants de Maisonneuve
 - davantage sensibilisés aux réalités des personnes immigrantes
 - mettre en pratique des stratégies d'intervention en contexte interculturel
 - développer des compétences en intervention auprès d'une population immigrante en francisation
 - Valoriser la diversité ethnoculturelle au sein des programmes
- Pour les étudiants en francisation
 - pratiquer le français avec des membres de la société d'accueil et participer à des simulations de situations de la vie quotidienne
 - être informés sur des services et des ressources
 - connaître et démystifier des professions et des programmes de formation
 - participer à des activités de prévention en santé dentaire

PROGRAMMATION

diffusion par zoom

JEUDI 26 NOVEMBRE 2020

- 8 h 30 Mots de bienvenue**
Mme Malika Habel, directrice générale du Collège de Maisonneuve
M. Simon Bergeron, sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur, Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec
M. Bernard Tremblay, président-directeur général de la Fédération des cégeps
- 8 h 45 Conférence d'ouverture**
Le Conseil supérieur de l'éducation : une contribution singulière à la réflexion sur l'éducation inclusive
Mme Maryse Lassonde, présidente du Conseil supérieur de l'éducation
- 9 h 15 Les principes de l'approche inclusive en milieux éducatifs pluriethniques**
Mme Maryse Potvin, sociologue, professeure titulaire en sociologie de l'éducation, professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal
- 9 h 45 Inclusion scolaire des personnes vivant une situation de minorisation : Y a-t-il des angles morts d'aide à la réussite?**
Présentation conjointe IRIPI et CRISPESH
- 10 h 45 Pause**
- 10 h 50 Faire parler les données sur la réussite scolaire : défis et obstacles**
1- Persévérance et réussite scolaire par le forage de données d'éducation.
M. Michael Dugdale, chercheur à JACOB.
2- La réussite au collégial, ce que les données nous disent et ce qu'elles ne nous disent pas (encore).
M. Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur en statistiques, ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière.
- 11 h 50 La Boussole interculturelle : insuffler de l'interculturel à tous les niveaux pour un milieu collégial plus inclusif**
Mme Annie Nantel, Conseillère pédagogique à la Boussole interculturelle, Direction des affaires étudiantes et communautaires, Cégep Édouard-Montpetit
- 12 h 15 Instrument de mobilisation du personnel soutenant le développement de pratiques inclusives**
Mme Paula St-Arnaud, conseillère à la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

VENDREDI 27 NOVEMBRE 2020

- 9 h 00 Climat interculturel des établissements scolaires et réussite éducative des élèves issus de l'immigration : constats de recherche et pistes d'action**
Mme Geneviève Audet, titulaire de la Chaire de recherche UQAM sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation
- 9 h 30 De l'inclusion et de la réussite au collégial: « au fond, vous voulez savoir ce que ça veut dire être Noir.e au Cégep? »**
Mme Gina Lafortune, professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal
- 10 h Indigenes perspectives on inclusive practices at cegeps: Intercollegiate Decolonization Network**
Mme Fran Beauvais, First Nations Regional Adult Education Centre (FNRAEC)
Mme Debbie Lunny, Humanities, John Abbott College and Intercollegiate Decolonization Network (IDN)
Mme Mariam Imak (Inuk) Nunavik Sivunitsavut, John Abbott College
- 10 h 30 Pause**
- 10 h 45 Pour une pédagogie adaptée à tous, faites-le : RCRC! (La Réactivation des Connaissances pratiques pour la Réussite Culturelle)**
Mme Marise Lysie Théagène, enseignante en soins infirmiers au Collège Montmorency
- 11 h 15 Le service de mentorat interculturel au Cégep du Vieux-Montréal**
Mme Nadine Trudeau, professeure d'anthropologie au Cégep du Vieux Montréal
- 11 h 45 Maisonneuve, à l'école du vivre ensemble**
Mme Julie Prince, conseillère en interculturel – CLIIC – IRIPI
M. Mohamed Mimoun, Agent de mobilisation – IRIPI
- 12 h 30 Fin du colloque**

