

DEVENIR UN MODÈLE SIGNIFIANT AUPRÈS DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS ISSUS DE MILIEUX À FAIBLE CAPITAL SCOLAIRE ET SOCIOÉCONOMIQUE DU PRIMAIRE À L'UNIVERSITÉ

Guide pratique pour les acteurs du monde scolaire et communautaire afin de favoriser les dispositions positives des jeunes vis-à-vis de tous les parcours d'études du primaire jusqu'aux études supérieures



Projet interordres
sur l'accès et la persévérance
aux études supérieures

UQAR

Université
du Québec

Secrétariat
à la jeunesse
Québec

FODAR
FONDS DE DÉVELOPPEMENT
ACADÉMIQUE DU RÉSEAU DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Ce guide a été élaboré dans le cadre du *Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures* avec le soutien du Décanat des études de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et la collaboration de la Direction des études et de la recherche de l'Université du Québec (UQ).

Sa réalisation a été rendue possible grâce au financement du Secrétariat à la jeunesse (SAJ) et du Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR).

COORDINATION, SUPERVISION ET RÉDACTION

Shanoussa Aubin-Horth, Ph. D.
Chargée du *Projet interordres* au Bas-St-Laurent
Université du Québec à Rimouski (UQAR)

GRAPHISME - MISE EN PAGES

Stéphanie Beaudoin - conception graphique

ILLUSTRATIONS

Unik Média

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous les acteurs scolaires, communautaires et de l'insertion sociale et professionnelle du Bas-St-Laurent qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce guide.

À propos du présent guide

Le contenu du guide s'appuie sur les résultats de démarches évaluatives issus de la phase I et II du *Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures*.



PROJET INTERORDRES SUR L'ACCÈS ET LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Depuis 2014, l'Université du Québec (UQ) soutient cette initiative interordres et inter-régionale visant à mieux comprendre et soutenir l'accès et la persévérance aux études collégiales et universitaires des jeunes issus de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique (notamment ceux dont les parents n'ont pas fréquenté le cégep ou l'université).

La réalisation de ce projet s'appuie sur l'engagement de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) en collaboration avec des collèges et des partenaires du milieu de l'éducation de chacune des régions.

LA PHASE 1 (2014-2017) : Connaissances et expérimentations

Une première phase (2014-2017) intitulée *Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*, financée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) et coordonnée par l'Université du Québec (UQ), a permis de mobiliser des connaissances sur les élèves et les étudiants issus de familles à faible capital scolaire et d'expérimenter et d'évaluer des interventions interordres pour les soutenir au regard de l'accès et de la persévérance aux études supérieures.

Comité régional du Bas-St-Laurent : L'importance du modèle signifiant

Au Bas-St-Laurent, le comité régional qui réunit l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et le Cégep de Rimouski a choisi d'axer ses activités autour de la question du modèle signifiant et d'accroître les possibilités d'interactions d'élèves et d'étudiants issus de milieux ayant un faible capital scolaire et socioéconomique avec des modèles universitaires issus de mêmes milieux qu'eux. Le comité a alors collaboré avec la Commission scolaire des Phares, le Carrefour des sciences et technologies de l'Est-du-Québec et le Conseil des loisirs scientifiques de l'Est-du-Québec afin de développer et d'évaluer des activités permettant à des jeunes de différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial) d'être mis en contact et de rencontrer des modèles qui pourraient être signifiants pour eux au regard des études supérieures. Les résultats des évaluations ont démontré que ces modèles étaient signifiants pour les élèves et les étudiants puisqu'ils étaient pour la plupart issus de milieux à faible capital scolaire, qu'ils avaient vécu eux-mêmes des difficultés scolaires et qu'ils avaient suivi des parcours de formation atypiques. Ces interventions ont aussi permis de nourrir et de valoriser les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes participants et de démystifier et de valoriser les études supérieures.

LA PHASE 2 (2017-2021) : Outils d'intervention

En 2017, en collaboration avec les partenaires régionaux déjà engagés dans la première phase et grâce à l'appui financier du Secrétariat à la jeunesse (SAJ), l'Université du Québec (UQ) soutient le démarrage d'une deuxième phase de cette initiative interordres qui s'appuiera sur l'expertise et les résultats développés au cours de la PHASE I.

Intitulée *Nourrir les aspirations scolaires et la persévérance aux études supérieures: diversifier l'accompagnement offert aux élèves et aux étudiants vulnérables*, cette deuxième phase est axée sur le développement d'outils d'intervention. Elle a permis, entre autres, au comité du Bas-St-Laurent, de développer :

- le présent guide à l'intention des acteurs scolaires et communautaires afin d'agir à titre de modèle signifiant pour favoriser les dispositions positives des jeunes vis-à-vis de tous les parcours d'études du primaire jusqu'aux études supérieures.
- une capsule vidéo sur l'importance des modèles signifiants.

Ce que le guide comprend :

La **SECTION 1** présente la problématique et les caractéristiques des élèves et des étudiants issus de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique. Page 3

La **SECTION 2** décrit la pertinence d'avoir des modèles qui sont signifiants pour ces jeunes. Page 10

La **SECTION 3** propose des pistes pour favoriser les dispositions positives des élèves et des étudiants à faible capital scolaire et socioéconomique vis-à-vis de tous les parcours d'études du primaire jusqu'aux études supérieures. Page 17

La **SECTION 4** propose des éléments qui peuvent être signifiants pour ces jeunes afin d'agir comme modèle auprès d'eux. Page 22

La **SECTION 5** suggère des contextes et des types d'activités qui peuvent être réalisés pour agir comme modèle signifiant. Page 36

La **SECTION 6** présente, en guide d'inspiration, deux expérimentations sur le modèle signifiant de la PHASE I du *Projet interordres*. Page 39

La **SECTION 7** propose deux outils :

- une démarche de réflexion (**OUTIL 1**) pour se préparer à agir comme modèle pouvant être signifiant pour des élèves ou des étudiants à faible capital scolaire et socioéconomique ; Page 43
- une démarche pour planifier une activité comportant un volet modèle signifiant (**OUTIL 2**). Page 46

ENJEUX ET CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS À FAIBLE CAPITAL SCOLAIRE ET SOCIOÉCONOMIQUE

Qui sont les élèves et les étudiants issus de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique?

Encore aujourd'hui, à résultats égaux, les jeunes issus de certains groupes de la population demeurent désavantagés en ce qui concerne la poursuite et la réussite aux études supérieures. Parmi ces groupes sous-représentés aux études supérieures figurent les élèves et les étudiants issus de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique :

- Famille à faible capital scolaire (dont les parents ou tuteurs n'ont pas fait d'études au-delà du secondaire)
- Famille à faible revenu
- Famille monoparentale
- Personne de région éloignée
- Personne des Premiers Peuples

GROUPES SOUS-REPRÉSENTÉS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES



Pourquoi s'intéresser à eux?

Au Québec, à tous les ordres d'enseignement, plus de 50 % des élèves et des étudiants ont des parents qui n'ont pas fait d'études universitaires et plus de 20 % n'ont pas fait d'études collégiales. Dans certaines régions, les étudiants à faible capital scolaire représentent jusqu'à 70 % de la population étudiante des établissements collégiaux et universitaires.

AU QUÉBEC, À TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT, PLUS DE 50 % DES ÉTUDIANTS ONT DES PARENTS QUI N'ONT PAS FAIT D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES

50%



Iniquité d'accès à la poursuite et à la réussite d'études supérieures

Malgré les efforts remarquables et les réussites du Québec en matière de démocratisation des études collégiales et universitaires depuis les cinquante dernières années, ces groupes de la population demeurent désavantagés face à la poursuite et la réussite aux études supérieures (collégial et universitaire). Bien que le faible capital scolaire et socioéconomique familial ne soit pas le seul facteur de risque au regard de l'accès et de la réussite des études supérieures,

il représente encore aujourd'hui un frein important qui requiert une attention soutenue¹.

Cumul de risques et de vulnérabilités plus présents chez les jeunes issus de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique

Le cumul de risques est plus présent chez les jeunes issus de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique. L'absence d'antécédents d'études supérieures chez les parents est une caractéristique qui n'est pas exclusive aux familles à faible

capital scolaire: elle touche les autres groupes, particulièrement les familles à faible revenu et les personnes des Premiers Peuples qui ont aussi des niveaux de scolarisation plus faibles. Ainsi, ces jeunes peuvent être issus d'un, mais aussi de plusieurs groupes sous-représentés. Par exemple, un élève ou un étudiant peut à la fois être issu d'une famille à faible capital scolaire ainsi qu'à faible revenu et venir d'une région éloignée. Ils partagent donc un certain nombre d'obstacles qui peuvent les détourner d'un projet d'études supérieures ou retarder le moment où ils y accéderont².

Quels sont les défis et les atouts des élèves et des étudiants à faible capital scolaire?

DU SECONDAIRE À L'UNIVERSITÉ³

- Ils ont moins accès au soutien de leurs parents dans la réalisation de leur projet d'études (travaux scolaires, définition du projet d'études, financement des études, hébergement durant les études).
- Ils doivent plus souvent définir seuls leur projet d'études et avoir recours à d'autres modèles que celui du milieu familial.
- Ils sont plus à risque d'interrompre leurs études et leurs pauses d'études sont plus longues que la moyenne des étudiants.
- L'emploi occupe une place importante et significative, et ce, à tous les ordres d'enseignement.

FAIBLE ESTIME EN LEURS CAPACITÉS À RÉUSSIR, ANTICIPATION DE BESOIN DE SOUTIEN ET INSÉCURITÉ LIÉE AU NOUVEAU MILIEU D'ENSEIGNEMENT⁴

DÉFIS AU SECONDAIRE

VALORISENT MOINS L'ÉCOLE ET FAIBLE ESTIME DE LEUR CAPACITÉ À RÉUSSIR

- Ils ont un sentiment d'appartenance et un niveau d'estime de soi plus faibles que la moyenne.
- Ils ont une plus forte propension :
 - à ne pas aimer l'école;
 - à accorder moins d'importance à la réussite scolaire.
- Ils perçoivent et évaluent leur niveau de préparation pour entreprendre des études en dessous de la moyenne.
- Ils ont un risque plus élevé :
 - de vivre des retards scolaires;
 - d'obtenir des résultats plus faibles en français et en mathématiques.
- Ils font face à des défis importants sur le plan de la réussite, alors qu'ils ont moins la possibilité de s'appuyer sur leurs parents pour stimuler leurs ambitions scolaires et pour réaliser leurs projets d'études.

DÉFIS AU COLLÈGE

ANTICIPATION DE BESOINS DE SOUTIEN

- Au collège, ils anticipent avoir besoin de soutien pour réussir leurs études et pour faciliter leur intégration (besoins de soutien pour lire, comprendre et écrire le français, s'intégrer au cégep et pour apprendre à mieux gérer leur budget).
- Ils sont plus susceptibles de commencer leurs études collégiales par une session d'accueil et d'intégration.

DÉFIS À L'UNIVERSITÉ

INSÉCURITÉ ET CONFLIT IDENTITAIRE⁵ (cégep et université)

- Le peu de bagages culturels par rapport aux études supérieures peut créer un choc et une insécurité liés à leur nouveau milieu d'enseignement (syndrome de l'imposteur, perception de ne pas faire partie de ce monde, ils peuvent se sentir perdus, avoir de la difficulté à savoir comment se comporter à l'université).
- Il peut même y avoir un conflit identitaire ou un sentiment de déloyauté envers leur famille (hésite à montrer une trop grande ambition, craintes de réaction négative de l'entourage, ou remarques sur un changement de valeurs ou d'attitudes, la famille comprend mal ce qu'ils vivent, ils ne comprennent pas pourquoi leur jeune est encore aux études au lieu de travailler et gagner sa vie, etc.).

ASPIRATIONS SCOLAIRES PLUS LIMITÉES, PARCOURS MARQUÉS PAR DES INTERRUPTIONS DES ÉTUDES ET IMPORTANCE DU TRAVAIL DANS LA DÉFINITION DU PROJET D'ÉTUDES⁶

AU SECONDAIRE

ASPIRATIONS SCOLAIRES PLUS LIMITÉES

- Cette réalité les amène à avoir des aspirations scolaires moins élevées ou plus limitées au secondaire et au collège.
- 40 % d'entre eux ont pour seul idéal de terminer leur secondaire.

AU COLLÈGE

DÉFINITION DU PROJET D'ÉTUDES PLUS LIMITÉES ET PLUS EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

- Ils sont plus susceptibles de s'inscrire dans un programme terminal et de ne pas vouloir poursuivre à l'université.
- Ils s'inscrivent davantage dans un secteur de formation technique plutôt que préuniversitaire qui leur permet de s'insérer plus rapidement sur le marché du travail.
- Ils sont plus présents dans les chemine-ments DEC-BAC.
- À la sortie du collège, ils sont aussi plus susceptibles de faire un passage de quelques années sur le marché du travail avant d'entamer un projet d'études universitaires.

À L'UNIVERSITÉ

IMPORTANCE DE L'EXPÉRIENCE DU MARCHÉ DU TRAVAIL DANS LA DÉFINITION DU PROJET D'ÉTUDES

- Ils sont plus susceptibles de faire un passage de quelques années sur le marché du travail avant d'entamer un projet d'études universitaires.
- L'emploi occupé joue davantage un rôle déterminant dans la définition de leur projet d'études universitaires (intérêt pour leur programme en lien avec l'emploi, amélioration de leurs conditions de vie ou d'emploi, nouvelle carrière, perfectionnement professionnel).
- Ils sont plus nombreux à construire leur projet d'études en conciliation avec leur travail.
- Ils représentent 78% des étudiants universitaires de 1^{er} cycle admis sur la base de l'expérience antérieure plutôt que sur la base d'un diplôme d'études collégiales.

CONDITION D'ÉTUDES PLUS DIFFICILES⁷

DÉFIS AU SECONDAIRE

PLUS GRANDE CONCILIATION ÉTUDES-TRAVAIL

- 38 % d'entre eux consacrent déjà plus de 10 heures par semaine à leur emploi.
- Parmi les collégiens à faible capital scolaire, 8 % affirment qu'au secondaire, ils étaient entièrement responsables de leur subsistance.
- Étant plus souvent entièrement responsables de leur subsistance, plusieurs d'entre eux se limiteront à terminer des études secondaires ou choisiront de faire une pause pour travailler.

DÉFIS AU COLLÈGE

PLUS GRANDE CONCILIATION ÉTUDES-TRAVAIL-FAMILLE

- À leur arrivée au collège, ils accordent un peu moins de temps aux travaux scolaires.
- Ils sont plus nombreux à devoir concilier leur projet d'études avec d'autres responsabilités.
- Ils sont plus nombreux à devoir composer avec des conditions d'études plus difficiles du fait qu'ils :
 - travaillent davantage pendant leurs études ;
 - cheminent plus souvent à temps partiel.

DÉFIS À L'UNIVERSITÉ

CONDITIONS D'ÉTUDES PLUS DIFFICILES ET NON OPTIMALES (CONCILIATION ÉTUDES-EMPLOI-FAMILLE)

- Ils arrivent plus âgés à l'université et avec davantage de responsabilités.
- Ils doivent composer avec les effets d'un parcours de formation marqué par des changements, des interruptions et des retours aux études.
- Ils s'inscrivent davantage dans un programme d'études à temps partiel et de plus courte durée.
- Devant concilier leurs études universitaires avec d'autres responsabilités, ils ont des aspirations scolaires moins élevées (emploi, responsabilités financières et parentales).
- Au terme de leurs études universitaires, ils ont des taux de diplomation équivalents à ceux des autres étudiants inscrits dans les mêmes programmes (UQAC, UQAR, UQAT).

La résilience et les atouts des élèves et des étudiants à faible capital scolaire⁸

Compte tenu de leur réalité et des conditions dans lesquelles les étudiants à faible capital scolaire réalisent leurs études, ceux qui se rendent jusqu'à l'université font preuve d'une grande résilience.

Bien qu'ils jugent leurs possibilités plus limitées, leur parcours d'études moins linéaire, enrichi d'autres expériences personnelles et professionnelles, fait en sorte qu'au moment de s'inscrire à l'université, ces étudiants⁹ :

- ont un projet d'études bien réfléchi et plus définitif (alors que pour certains étudiants de famille à capital scolaire élevé, aller à l'université, comme l'ont fait leurs parents, est dans l'ordre des choses) ;
- entretiennent un rapport plus positif avec leur projet d'études.

En effet, ayant un objectif de formation davantage intégré à leur projet de vie :

- ils y verraient plus de sens ;
- se sentiraient plus en contrôle de le mener à bien ;
- et seraient davantage satisfaits de leurs progrès.

Ces atouts font en sorte que les étudiants de milieu à faible capital scolaire diplômés de l'enseignement supérieur représentent de précieux modèles de persévérance pour les jeunes et jeunes adultes.

En résumé, en dépit de ces atouts, ce portrait démontre l'importance d'intervenir sur le plan des aspirations scolaires et de la valorisation des études et de l'enseignement supérieur, et ce, le plus tôt possible dans le parcours scolaire des élèves et des étudiants à faible capital scolaire et socioéconomique¹⁰.

De nouvelles réalités aggravent les facteurs de risque et contribuent à renforcer les iniquités : la segmentation à l'ordre d'enseignant secondaire

Les facteurs de risque sont maintenant exacerbés par l'accentuation de la segmentation de l'enseignement secondaire qui affecte plus particulièrement les élèves inscrits dans les parcours réguliers au secondaire¹¹.

En effet, les disparités d'accès aux études supérieures selon le cheminement scolaire au secondaire ne s'observent plus uniquement entre les élèves issus de l'enseignement public et ceux de l'enseignement privé, elles sont maintenant présentes à l'intérieur même du système public.

Section 1

Or, les jeunes issus de groupes désavantagés, dont ceux provenant de milieux à faible capital scolaire et social et ceux d'origine autochtone, se retrouvent plus souvent dans ces parcours réguliers au secondaire, tout comme les étudiants en difficulté d'apprentissage ainsi que ceux issus de l'immigration.

Ainsi, la pleine démocratisation de l'enseignement supérieur n'est toujours pas atteinte au Québec. Il demeure essentiel de continuer à mettre en place des stratégies au sein du système d'éducation pour offrir une chance égale à tous les jeunes. Une chance égale d'aspirer et d'accéder à des études supérieures, dans des conditions favorables à la réussite, peu importe leur origine socioéconomique, culturelle, territoriale ou leur cheminement scolaire.

Ce sont là des clés essentielles pour permettre aux jeunes de définir leur projet d'études, qui ne portera pas le poids d'un déterminant social, mais qui correspondra plutôt à leurs ambitions, à leurs intérêts et qui les amènera à réaliser leur plein potentiel.



1 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (DÉCEMBRE 2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec.

2 BASTIEN, N., CHENARD, P., DORAY, P. et LAPLANTE, B. (2013). *L'accès à l'université: le Québec est-il en retard?* Note de recherche 2013-01, CIRST.

BERGER, J., MOTTE, A., et PARKIN, A. (2009). *Le prix du savoir. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Quatrième édition, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

FRENETTE, M. (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université?* Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières. Document de recherche, Statistique Canada.

KAMANZI, P.C., DORAY, P., BONIN, S., GROLEAU, A. et MURDOCH, J. (2010). « Les étudiants de première génération dans les universités: l'accès et la persévérance aux études au Canada », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, Volume 40, No 3, pp. 1-24.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2013). *Parce que le Québec a besoin de tous ses talents*. Proposition en vue d'une stratégie nationale de participation aux études supérieures, Québec.

3 BONIN, S., DUCHAINE, S., GAUDREAU, M. (2015). *Portrait socio-éducatif des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Québec.

4 *Ibid.*

5 BOUFFARD, T., GRÉGOIRE, S., VEZEAU, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec-Société et culture, Montréal.

VEZEAU, C., BOUFFARD, T., PANSU, P. (2015). *Quelles sont les difficultés d'adaptation vécues par les étudiants de première génération au cégep et à l'université?* Communication présentée dans le cadre du 83^{ème} congrès de l'ACFAS, 25-29 mai, Rimouski, Canada.

6 BONIN, S., DUCHAINE, S., GAUDREAU, M. (2015). *Portrait socio-éducatif des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Québec.

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 BOUFFARD, T., GRÉGOIRE, S., VEZEAU, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec-Société et culture, Montréal.

10 BONIN, S., DUCHAINE, S., GAUDREAU, M. (2015). *Portrait socio-éducatif des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Québec.

11 DORAY, P., KAMANZI, P.C., LAPLANTE, B., MOULIN, S., PICARD, F., ET PILOTE, A. (2019). *Le rôle social de l'éducation: entre la protection et la mobilité sociales*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec-Société et culture, Montréal.

KAMANZI, P.C. ET MAROY, C. (2017). « La stratification des établissements secondaires au Québec. Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire? », dans P.C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Québec, PUQ, p. 61-83.

POURQUOI DES MODÈLES SIGNIFIANTS ?

Les élèves et les étudiants à faible capital scolaire évoluent plus souvent en l'absence de modèle signifiant à l'égard de la valorisation des études et de l'enseignement supérieur

Un constat important de la recherche est que la scolarité des parents ressort comme l'un des facteurs les plus déterminants de la participation aux études supérieures.

En effet, les jeunes issus de milieux à faible capital scolaire peuvent moins souvent compter sur un soutien scolaire de la part de leur parent. Ainsi, ils évoluent plus souvent en l'absence de modèle signifiant dans leur famille immédiate en ce qui a trait à la valorisation des études et de l'enseignement supérieur¹.



À cet égard, cela ne veut pas dire que les parents n'encouragent pas ou ne soutiennent pas leurs enfants. Toutefois, dans les familles où le capital scolaire est moindre, les parents maîtrisent moins bien les normes éducatives, la culture des établissements ainsi que le fonctionnement du système scolaire. Les jeunes issus de ces familles ont donc moins accès au soutien de leurs parents dans la réalisation de leurs projets d'études². Sur le plan personnel, cette réalité peut se traduire par une moins grande valorisation des études, de moins grandes aspirations scolaires et une moins grande crédibilité accordée au rendement économique des études. Les parents n'ayant pas l'expérience des études supérieures auront, par exemple, une influence moins significative sur le choix du projet d'études ou plus de difficultés à transmettre certaines compétences déterminantes pour la réussite académique. Sur le plan personnel, l'absence de modèle signifiant peut se traduire par une plus faible estime de soi et de ses capacités à entreprendre des études supérieures ou, dit autrement, par un sentiment de compétence académique plus faible.

À TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Évoluent en l'absence de modèle signifiant dans leur famille immédiate à l'égard des études en général et des études supérieures.

Doivent plus souvent définir seuls leur projet d'études et avoir recours à d'autres modèles que celui du milieu familial.

À retenir

Les jeunes issus de familles à faible capital scolaire et social :

- évoluent plus souvent en l'absence de modèle signifiant dans leur famille immédiate en ce qui a trait à la valorisation des études et de l'enseignement supérieur ;
- peuvent moins souvent compter sur un soutien scolaire de la part de leurs parents ;
- ont donc moins accès au soutien de leurs parents dans la réalisation de leurs projets d'études.

Leurs parents n'ayant pas l'expérience des études supérieures :

- maîtrisent moins bien les normes éducatives, la culture des établissements ainsi que le fonctionnement du système scolaire ;
- ont une influence moins significative dans le choix du projet d'études ou ont plus de difficultés à transmettre certaines compétences déterminantes pour la réussite académique.

Effets sur les jeunes issus de familles à faible capital scolaire et social sur le plan personnel :

- faible estime de soi et de ses capacités à entreprendre des études supérieures (sentiment de compétence académique plus faible) ;
- moins grande valorisation des études ;
- moins grandes aspirations scolaires ;
- moins grande crédibilité accordée au rendement économique des études.



La présence éventuelle d'un choc culturel aux études supérieures

Parmi ceux qui poursuivent aux études supérieures, plusieurs ne s'y sentent pas toujours à leur place. Ils sont parfois aux prises avec le « syndrome de l'imposteur » puisqu'ils ont la perception que l'université s'adresse avant tout à une élite et qu'en raison de leur bagage, ils n'en font pas partie.

À l'inverse, ils peuvent aussi vivre un conflit identitaire ou un sentiment de déloyauté envers leur famille, s'il y a, par exemple, un changement de valeurs ou de comportements pour s'intégrer au nouveau milieu d'enseignement³. Pour ces raisons, les étudiants issus de famille à faible capital scolaire vont vivre davantage d'insécurité liée au milieu collégial et universitaire ainsi que des défis d'intégration et de persévérance plus importants que les autres étudiants⁴.

AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Sentiment d'insécurité face au nouveau milieu d'enseignement étant donné le peu de bagages culturels par rapport aux études supérieures (syndrome de l'imposteur, perception de ne pas appartenir à ce monde).

Conflit identitaire ou sentiment de déloyauté envers la famille et l'entourage (hésitation à montrer une trop grande ambition, craintes de réaction négative de l'entourage).

Les aspirations scolaires : un déterminant dont il faut tenir compte pour favoriser la définition du projet d'études et la persévérance vers les études supérieures

La scolarité des parents influence aussi les aspirations scolaires des jeunes et conséquemment leur désir de persévérance⁵. Les élèves du secondaire issus de famille sans antécédents d'études supérieures ont des aspirations scolaires plus

limitées. Ils sont beaucoup plus nombreux que les autres élèves à ne pas souhaiter poursuivre au-delà du cinquième secondaire ou même à ne pas souhaiter terminer leurs études secondaires⁶.

AU SECONDAIRE

Ont un niveau d'estime de soi plus faible, aiment moins l'école et ont des aspirations scolaires plus limitées.

Perçoivent et évaluent leur niveau de préparation pour entreprendre des études en dessous de la moyenne.

AU COLLÉGIAL

Anticipent avoir besoin de soutien pour réussir leurs études et pour faciliter leur intégration.

Ce constat est important puisque les aspirations scolaires et professionnelles des élèves du primaire et du secondaire conditionnent étroitement leur persévérance scolaire⁷. En outre, le contact des élèves des ordres primaire et secondaire avec des modèles signifiants pourrait contribuer à alimenter leurs aspirations scolaires et professionnelles. Ce même constat est également relevé au collégial à l'égard de la persévérance scolaire⁸.

De plus, la présence de modèles qui sont passés par l'enseignement postsecondaire auprès des élèves et des étudiants ainsi que la participation de ces derniers à des activités mettant de l'avant les études supérieures leur permettraient d'être exposés à des contextes sociaux favorables au développement d'une culture académique et scientifique⁹.

Alimenter les aspirations de ces jeunes par la rencontre de modèles qui sont signifiants pour eux

Ainsi, du fait que certains élèves et étudiants peuvent moins prendre appui sur leur famille, accroître les possibilités d'interaction avec des modèles positifs qui ont pu avoir des parcours atypiques s'avère d'une importance cruciale dans le soutien aux élèves et aux étudiants issus de famille à faible capital scolaire et socioéconomique. Il est primordial que les élèves et les étudiants ne soient pas uniquement exposés à des modèles de réussite, de succès ou de persévérance « hors du commun », mais bien à des modèles qui leur ressemblent ou qui ressemblent aux gens qui les entourent.



La rencontre de modèles tout au long du parcours scolaire

À cet effet, au Québec, plusieurs initiatives proposent déjà des modèles atypiques de persévérance et plusieurs intervenants le font déjà naturellement et sont déjà des modèles signifiants pour ces jeunes dans le cadre de leur travail (partage de leurs expériences, de leur parcours de vie et de leurs obstacles, etc.). D'ailleurs, plusieurs personnes ont le souvenir d'un adulte qui a eu un impact positif sur leur chemine-

ment scolaire ou leurs choix de vie soit au primaire, au secondaire ou comme étudiant au cégep ou à l'université. Ce qui est fondamental, c'est que l'exposition à des modèles positifs ne se fasse pas de manière ponctuelle, mais que les élèves et les étudiants issus de familles à faible capital scolaire ou social aient la chance d'en rencontrer tout au long de leur parcours scolaire.

Des modèles signifiants dans une approche communautaire

La présence de modèles signifiants proactifs à tous les ordres d'enseignement est essentielle à la persévérance, et ce, du primaire à l'université. Tous les acteurs qui œuvrent en soutien direct aux jeunes de tous les ordres d'enseignement et leurs familles ont avantage à s'engager dans le rehaussement des aspirations scolaires et de la participation aux études supérieures et à jouer un rôle de modèle signifiant (personnel enseignant et professoral; personnel en intervention, conseil et accompagnement; employeur et entrepreneur; personnel en animation communautaire, sportive et scientifique; mentor, tuteur scolaire et ambassadeur; étudiant et personne diplômée; parent, parenté et ami).

Section 2



Il est certain que les acteurs qui agissent comme modèle ne peuvent marquer ou devenir significatifs pour chacun des jeunes qu'ils côtoient. C'est pourquoi, plus les modèles pouvant être signifiants vont se diversifier et se multiplier dans le système d'éducation et dans la société, plus les élèves et les étudiants pourront s'y reconnaître, s'y identifier et sentir qu'ils y ont leur place (modèle en tant qu'étudiant de première génération ou première femme aux études supérieures, de famille à faible revenu ou monoparentale, comme personne de région éloignée, personne des Premiers Peuples, personne en situation de handicap, ayant vécu un parcours de formation dite atypique ou

ayant vécu des difficultés d'apprentissage, personnes de minorités ethnoculturelles ou personne LGBTQ2S+, etc.).

Lorsque l'on démystifie et que l'on échange sur ses propres expériences et sur ses propres obstacles, cela peut permettre aux jeunes d'accepter les leurs, de se sentir moins seuls et permettre de se projeter eux aussi.

Bref, cette mobilisation de modèles pourra permettre aux élèves et aux étudiants issus de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique :

- de naviguer avec davantage de confiance à l'intérieur de leur système d'éducation sans le poids d'un déterminant social ;
- de renforcer leur capacité à mieux composer avec un éventuel choc culturel et ainsi mieux réussir leur intégration aux études supérieures¹⁰ ;
- d'accroître leur autonomie et la confiance en leurs capacités à planifier et réaliser un projet d'études à la hauteur de leurs aspirations et de leurs talents.

À retenir

- Les possibilités d'interaction avec des modèles positifs qui ont pu avoir des parcours atypiques s'avèrent d'une importance cruciale.
- Il est primordial que les élèves et les étudiants soient exposés à des modèles qui leur ressemblent ou qui ressemblent aux gens qui les entourent.
- L'exposition à des modèles positifs ne doit pas se faire de manière ponctuelle, mais tout au long du parcours scolaire et à tous les ordres d'enseignement.
- Plus les modèles pouvant être significatifs vont se diversifier et se multiplier dans le système d'éducation, plus les élèves et les étudiants pourront sentir qu'ils y ont leur place.



1 FINNIE, R., CHILDS, S. et WISMER, A. (2011). *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires: Éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Toronto, COQES.

2 BONIN, S., DUCHAINE, S., GAUDREAU, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Québec.

3 BOUFFARD, T., GRÉGOIRE, S., VEZEAU, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec-Société et culture, Montréal.

VEZEAU, C., BOUFFARD, T., PANSU, P. (2015). *Quelles sont les difficultés d'adaptation vécues par les étudiants de première génération au cégep et à l'université?* Communication présentée dans le cadre du 83ème congrès de l'ACFAS, 25-29 mai, Rimouski, Canada.

4 BOUFFARD, T., GRÉGOIRE, S., VEZEAU, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec-Société et culture, Montréal. Bouffard (2012); Vezeau, Bouffard, Pansu (2015).

5 MARCOUX-MOISAN, M., CORTES, P.-Y., DORAY, P., BLANCHARD, C., PICARD, F., PERRON, M., VEILLETTE, S., LAROSE, S. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires*. Projet Transitions – Note 5: CIRST.

RÉUNIR RÉUSSIR (R2). (2013). *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative: Fiches pratiques*. Montréal: Réunir Réussir.

6 BONIN, S., DUCHAINE, S., GAUDREAU, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Québec.

7 RÉUNIR RÉUSSIR (R2). (2013). *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative: Fiches pratiques*. Montréal: Réunir Réussir.

8 DROUIN et coll. (2008). *Guide d'intervention destiné à la formation des mentors du Programme MIREs*. Programme de Mentorat pour l'Intégration et la réussite des Étudiants en Sciences.

RÉUNIR RÉUSSIR (R2). (2013). *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative: Fiches pratiques*. Montréal: Réunir Réussir.

9 CYRENNE, D., LAROSE, S., GARCEAU, O., DESCHÊNES, C., GUAY, F. (2008). *Avoir les étudiants de sciences de la nature dans notre MIREs*. Pédagogie collégiale, 21 (3): 4-8.

10 BOUFFARD, T., GRÉGOIRE, S., VEZEAU, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec-Société et culture, Montréal. Bouffard (2012); Vezeau, Bouffard, Pansu (2015).

PISTES POUR FAVORISER LES DISPOSITIONS POSITIVES VIS-À-VIS DE TOUS LES PARCOURS D'ÉTUDES DU PRIMAIRE JUSQU'ÀUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Être attentif à nos propos et discours pour favoriser les dispositions positives face aux différents parcours scolaires

Pour être un modèle signifiant, il est d'abord essentiel de porter attention au message que l'on véhicule à propos des transitions scolaires et des études supérieures. Certaines paroles peuvent renforcer les dispositions négatives des élèves et des étudiants plus vulnérables à l'égard des études et des parcours d'études supérieures.

Les dispositions à l'égard de l'école sont les valeurs et les attitudes des élèves et des étudiants vis-à-vis l'éducation et l'acquisition de connaissances en général. Elles sont liées au contexte social qui construit l'attitude ou la perception de soi sur le plan de l'apprentissage et les croyances et les valeurs face à l'éducation¹.

D'autant qu'il ne faut pas oublier que les élèves et les étudiants à faible capital scolaire :

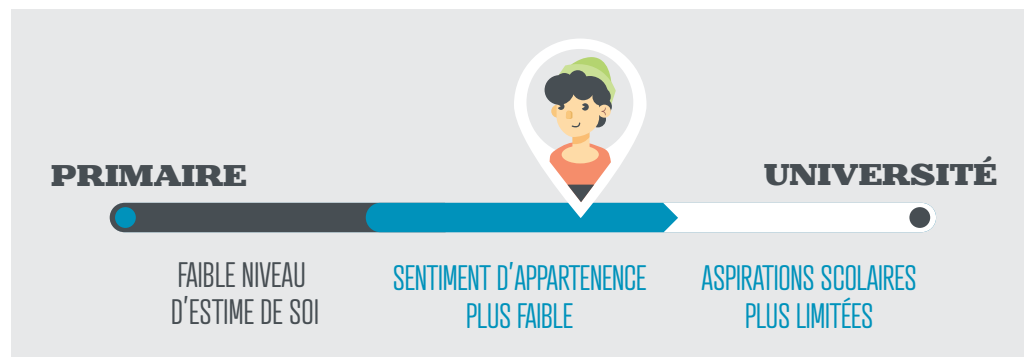
AU SECONDAIRE

Ont un niveau d'estime de soi plus faible, aiment moins l'école et ont des aspirations scolaires plus limitées.

Perçoivent et évaluent leur niveau de préparation pour entreprendre des études en dessous de la moyenne.

AU COLLÉGIAL

Anticipent avoir besoin de soutien pour réussir leurs études et pour faciliter leur intégration.



Ainsi, le discours véhiculé par les acteurs qui côtoient les élèves et les étudiants joue un rôle crucial sur leurs dispositions vis-à-vis des différents parcours scolaires et de formation. Bien que la majorité des acteurs scolaires et communautaires ainsi que les parents soient bien sensibilisés et bien conscients de l'importance de la valorisation de l'école et de l'éducation, il est nécessaire de prêter attention aux façons d'aborder les transitions scolaires et les futurs environnements d'enseignement.

Discours entourant les transitions scolaires

À travers le Québec, plusieurs initiatives ont été mises en place pour favoriser les transitions scolaires aux ordres préscolaire, primaire et secondaire. Les acteurs scolaires et communautaires ainsi que plusieurs parents ont pour la plupart reçu de l'information ou participé à des activités pour mieux préparer les élèves à vivre cette période de changements.

Néanmoins, les travaux réalisés dans le cadre des deux premiers volets du *Projet interordres* ont révélé l'utilisation de messages qui pourraient renforcer les perceptions négatives des élèves plus vulnérables et de leur famille quant à un projet d'études supérieures. Certaines paroles peuvent aussi leur faire développer des préjugés envers leur futur milieu d'enseignement.

En effet, les propos des acteurs qui œuvrent auprès des jeunes sont importants, autant les discours positifs qui peuvent allumer des étincelles chez les élèves que les discours et propos négatifs qui sont prononcés ou articulés par les personnes,



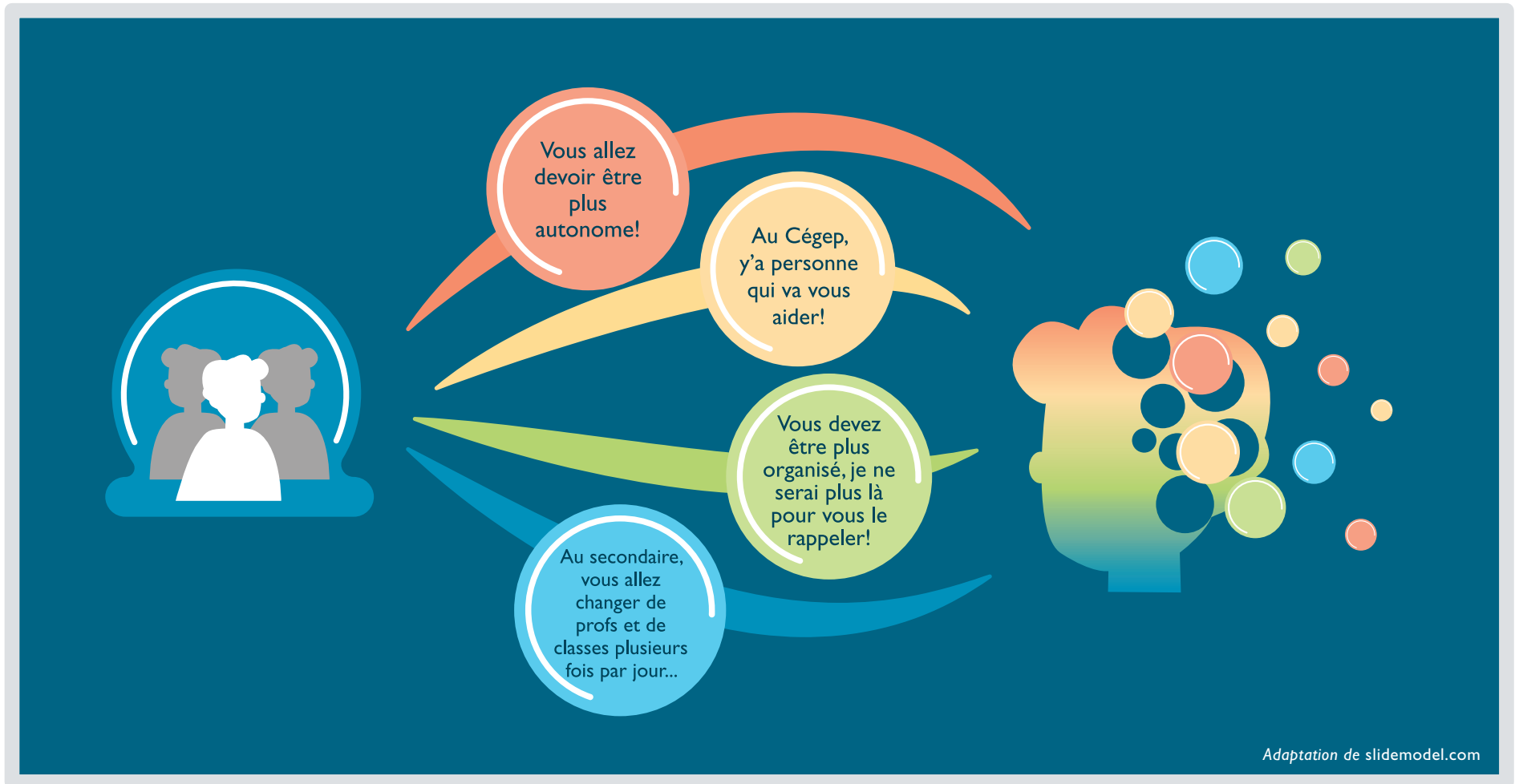
et ce, souvent sans s'en rendre compte, et qui peuvent être pernicieux pour certains élèves et étudiants. Par exemple, un enseignant de secondaire 5, qui dit à ses élèves pour les rendre plus autonomes :

« Là au cégep, il n'y a personne qui va vous aider! ».

Ce type de remarque, prononcé la plupart du temps sans s'en apercevoir, peut être dommageable et induire chez les élèves des scénarios hypothétiques par anticipation (doutes sur leurs capacités, remise en question du projet

d'études, etc.) et ainsi créer ou renforcer des dispositions négatives ou barrières psychosociales face au futur milieu d'enseignement². D'autant que pour certains étudiants, les problèmes d'adaptation ou d'ajustement vécus pendant la transition secondaire-collégial sont déjà existants au secondaire et que l'anticipation du passage au collégial affecte les jeunes dès la quatrième secondaire³. Il est nécessaire de faire en sorte que les élèves et les étudiants s'approprient positivement l'image de leur futur milieu d'enseignement du primaire à l'université.

Discours entourant les transitions scolaires qui peuvent créer des dispositions négatives



Pistes proposées

PRÊTER ATTENTION AUX DISCOURS SUR LES FUTURS MILIEUX D'APPRENTISSAGE

Il est essentiel de prêter une attention particulière à nos paroles lorsqu'il est question des futures transitions et des études supérieures :

- La valeur et le sens de nos propos peuvent projeter une image négative ou erronée du futur milieu d'apprentissage (primaire, secondaire [formation générale et professionnelle], formation générale des adultes, collégial, universitaire) et induire chez les élèves et les étudiants des scénarios hypothétiques.
- Il est important de ne pas utiliser ce type de discours comme stratégie de gestion de classe (ex.: *vous devez être plus organisé; au secondaire je ne serai plus là pour vous aider; vous allez changer de profs et de classes plusieurs fois par jour!*, etc.).
- Il est nécessaire de démystifier les futurs environnements d'enseignement et de parler des changements à venir sans tomber dans des mythes (ex.: *ça va aller super vite, c'est chacun pour soi, personne ne va vous aider, les élèves ne sont que des numéros, les enseignants sont plus sévères*, etc.).

ÊTRE SENSIBLE À LA CHARGE PSYCHOSOCIALE DES MESSAGES

- Il est fondamental de réfléchir à la charge psychosociale de nos messages.
- Éviter toute généralisation ou tout discours qui marginalise ou stigmatise:
 - un élève ou un étudiant (ex.: *je n'ai pas hâte de te voir au secondaire toi... ; tu ne feras pas long feu au Cégep si tu continues à être toujours en retard*, etc.);
 - ou un groupe (ex.: *les filles sont plus appliquées, les gars sont meilleurs en maths, les filles sont plus anxieuses, les filles sont meilleures à l'école, c'est les garçons qui décrochent, la formation professionnelle c'est limité et c'est pour les élèves en difficulté*⁴, etc.).

ÉVITER LES DISCOURS FAVORISANT LA SEGMENTATION DU SYSTÈME SCOLAIRE

- Éviter toute généralisation ou tout discours marginalisant concernant la formation (générale ou professionnelle) ou les différents parcours de formation (générale, générale appliquée, axée sur l'emploi) et les filières d'enseignement avec ou sans projet pédagogique particulier (ordinaire, enrichi, PEI, etc.) afin que chacun et chacune des élèves sentent qu'ils ont leur place et qu'ils font partie du système d'éducation, peu importe leur cheminement ou projet d'études.
- À tous les ordres d'enseignement :

Il est important de faire en sorte que les élèves et les étudiants s'approprient positivement l'image des différents milieux d'apprentissage offerts dans le système d'éducation, et ce, tout au long de leur parcours: enseignement primaire, enseignement secondaire (formation générale et professionnelle et leurs différentes filières d'enseignement), éducation des adultes, enseignement collégial (préuniversitaire et technique) et enseignement universitaire (1^{er}, 2^e et 3^e cycle).

En résumé

- Évitez tout discours qui pourrait renforcer les dispositions négatives des élèves à l'égard d'autres environnements d'enseignement et ainsi fragiliser un futur projet d'études.
- Optez pour un discours qui renforce les dispositions positives des élèves envers l'école et l'éducation. Un discours qui met en valeur les avantages et les atouts à développer afin de s'adapter aux transitions permettant de se projeter de manière positive. Présentez-les comme un enrichissement personnel et non comme une obligation sans issues dictée par le système.



1 EASTERBROOK, M.J., HADDEN, I. R. (2020). Tackling Educational Inequalities with Social Psychology: Identities, Contexts, and Interventions. *Social Issues and Policy Review*, pp. 1-57.

2 EASTERBROOK, M.J., HADDEN, I. R. (2020). Tackling Educational Inequalities with Social Psychology: Identities, Contexts, and Interventions. *Social Issues and Policy Review*, pp. 1-57.

3 LAROSE, S., DUCHESNE, S., LITALIEN, D., DENAULT, A.-S., BOIVIN M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition: Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes, *Research in Higher Education*, 60: 84-710.

4 *La formation professionnelle: victime de préjugés*. Centre de services scolaire des Chic-Chocs. <https://www.cfchic-chocs.com/les-mythes-et-realites-d-un-dep>

COMMENT AGIR COMME MODÈLE SIGNIFIANT :

ÉLÉMENTS QUI PEUVENT ÊTRE INSPIRANTS POUR LES ÉLÈVES ET LES ÉTUDIANTS ISSUS DE MILIEUX À FAIBLE CAPITAL SCOLAIRE OU SOCIOÉCONOMIQUE

Différents éléments peuvent être inspirants pour les élèves et les étudiants issus de milieux à faible capital scolaire ou socioéconomique.

1 Partager votre histoire...

D'abord, vous pouvez agir en tant que modèle et renforcer la confiance des élèves et des étudiants dans leurs capacités d'études en partageant votre histoire. Votre vécu peut alors devenir un vecteur par lequel les jeunes s'identifient.

Si vous faites partie d'un groupe sous-représenté aux études supérieures

GROUPES SOUS-REPRÉSENTÉS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Famille à faible capital scolaire

Personne de région éloignée

Personne des Premiers Peuples



Famille à faible revenu

Famille monoparentale

Personne en situation de handicap



Par exemple :

Si vous êtes la première personne de votre famille à fréquenter le collège ou l'université

VOUS POUVEZ DIRE :

- Ex.: Mes parents ne sont pas allés au cégep ou à l'université...
- Ex.: J'étais le premier de ma famille à fréquenter le cégep...
- Ex.: Mes parents étaient fiers que je sois le premier de ma génération à faire des études à l'université.



Si vous avez vécu un choc ou autres défis en arrivant aux études supérieures

VOUS POUVEZ PARLER :

- De votre histoire de transition.
- Du sentiment d'insécurité lié au nouveau milieu d'enseignement (cégep ou université).
- Du syndrome de l'imposteur (perception de ne pas appartenir à ce monde).
- Des facteurs facilitants pour surmonter ces défis (pour démystifier ces milieux d'enseignements).

TÉMOIGNAGE D'UNE ÉTUDIANTE DE PREMIÈRE GÉNÉRATION DIPLÔMÉE UNIVERSITAIRE À CE PROPOS

J'étais non seulement étudiante de première génération, mais aussi la première femme de ma famille à diplômé de l'université.

Je viens d'un contexte agricole (...) J'avais beaucoup introjecté le message de : « Tu vas à l'école puis après tu travailles » qui est le modèle convenu. Le projet parental de mes parents c'était : « Je vais à l'école, j'ai un job et je suis une femme donc je me trouve un chum, j'ai des enfants, j'ai la maison, le chien... ».

Le portrait typique.

(...) Il y avait comme un interdit d'aller à l'université et d'avoir accès à cela et d'avoir accès à plus dans la vie. Comme s'il y a quelque chose de l'ordre de la tradition qui vient nous chercher dans les tripes et puis qui nous dit : Non ! Ce n'est pas ta place finalement.

(...) tout ça, je le porte beaucoup. Tu sais d'être une femme puis d'avoir droit à une parole dans une institution comme l'université, je ne me le suis pas autorisé. Toute mon bac à Montréal, j'ai l'impression de ne pas m'avoir donné le droit d'être audacieuse, de prendre parole, d'avoir des positions de pouvoir.

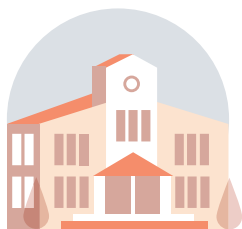
Puis en plus, moi, c'est dans mon histoire le passé des agriculteurs veut veut pas : c'est des paysans, c'est des gens qui n'ont pas de pouvoir, qui sont les derniers de la caste. Dans mes comportements, cela avait quand même un impact parce que je ne pouvais pas briller. C'est moi qui me mettais mes propres limites pour ne pas trahir d'où je venais. (...) C'est comme une notion de ne pas trahir son rang. Je suis certaine que c'est venu jouer.

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire

Si vous avez vécu un sentiment de déloyauté ou une histoire d'émancipation par les études supérieures

VOUS POUVEZ PARLER:

- Du conflit identitaire ou du sentiment de déloyauté envers la famille (hésitez à montrer une trop grande ambition, craintes de réaction négative de l'entourage).
- De votre histoire d'émancipation par les études.
- Des facteurs facilitants pour surmonter ces défis (pour démystifier ces milieux d'enseignements).



TÉMOIGNAGE D'UNE ÉTUDIANTE DE PREMIÈRE GÉNÉRATION DIPLÔMÉE UNIVERSITAIRE À CE PROPOS

Je regardais la vie de ma mère et je me disais: «Moi je ne veux pas vivre comme ça». Pis je regardais le modèle de ma tante et je regardais le modèle de mon parrain qui était au cégep et qui vivait indépendant: c'était la liberté! Je me disais: «qu'est-ce que je veux?». Puis je voyais que les profs croyaient en moi aussi, donc ça m'a aidée. (...) Je me suis dit: «moi aussi je veux être comme ça».

Selon moi, quand t'es une étudiante de première génération pis ta famille ne t'a pas vraiment inculqué ça, tu as un choix à faire. C'est comme le choix de: je reste ou je pars.

(...) Pour moi c'était une émancipation aussi. Moi, c'était ma plus grande fierté de partir de ça. De ne pas me restreindre (...) Toi tu veux continuer et aspirer à autre chose, mais en même temps c'est dur parce que tu veux être loyal face à ta famille.

(...) C'est de la résilience parce que tu pars, tu quittes ta famille. Oui je m'ennuyais, mais il y a toute une famille qui peut t'aspirer. Moi c'était vraiment de regarder autour de moi et je n'étais pas bien là-bas. Je me disais: Non, je suis vouée à plus que ça.

(...) mais j'aurais pu rester pis me contraindre et me restreindre à une vie que je n'aurais pas voulu avoir. Car il y en a qui veulent rester fidèle à leur famille. Il y a toute ce sentiment de loyauté envers ta famille parce que veut veut pas, tu les laisses là pis tu décides d'aller vivre ta propre vie. Tu peux avoir des regrets, car tu es loin d'eux, tu sais qu'ils sont dans la misère pis que toi malgré ça tu te choisis, mais en te choisissant tu peux avoir le sentiment d'être infidèle, un sentiment de laisser ta famille dans la souffrance pendant que toi tu es heureux. C'est un sentiment d'imposteur tu sais. C'est vraiment un sentiment d'imposteur et de trahison.

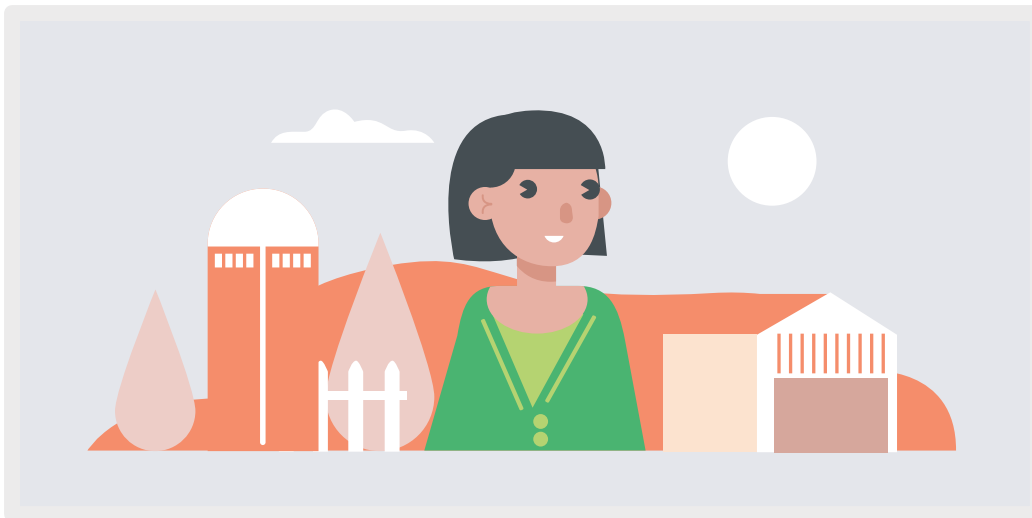
(...) j'ai eu des commentaires de ma famille quand j'étais à l'université et même au cégep: «tu es hautaine... On le sait ben toi, tu es à l'université...». (...) Moi ça fait 5 ans que je suis partie et j'y vais en vacances une semaine pis je vois qu'il n'y a rien qui a changé. Faut être fort. (...) Si tu ne t'émancipes pas de cela, tu ne vivras pas ta vie.

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire, à faible revenu, monoparentale et de région éloignée. Diplômée au baccalauréat.

Si vous venez d'un petit village ou d'une région éloignée :

VOUS POUVEZ PARLER DE :

- Si vous venez du même village que la personne ou le même type de petit village.
- La provenance est souvent un vecteur qui permet aux jeunes de s'identifier et de créer des liens.
- Si vous avez fait vos études dans la région, il peut être intéressant de le signifier.
- Vous pouvez aussi valoriser les études en région :
Ex.: *Nous ne sommes pas obligés d'aller loin ; Nous avons la chance d'avoir un cégep et une université près de chez nous...*

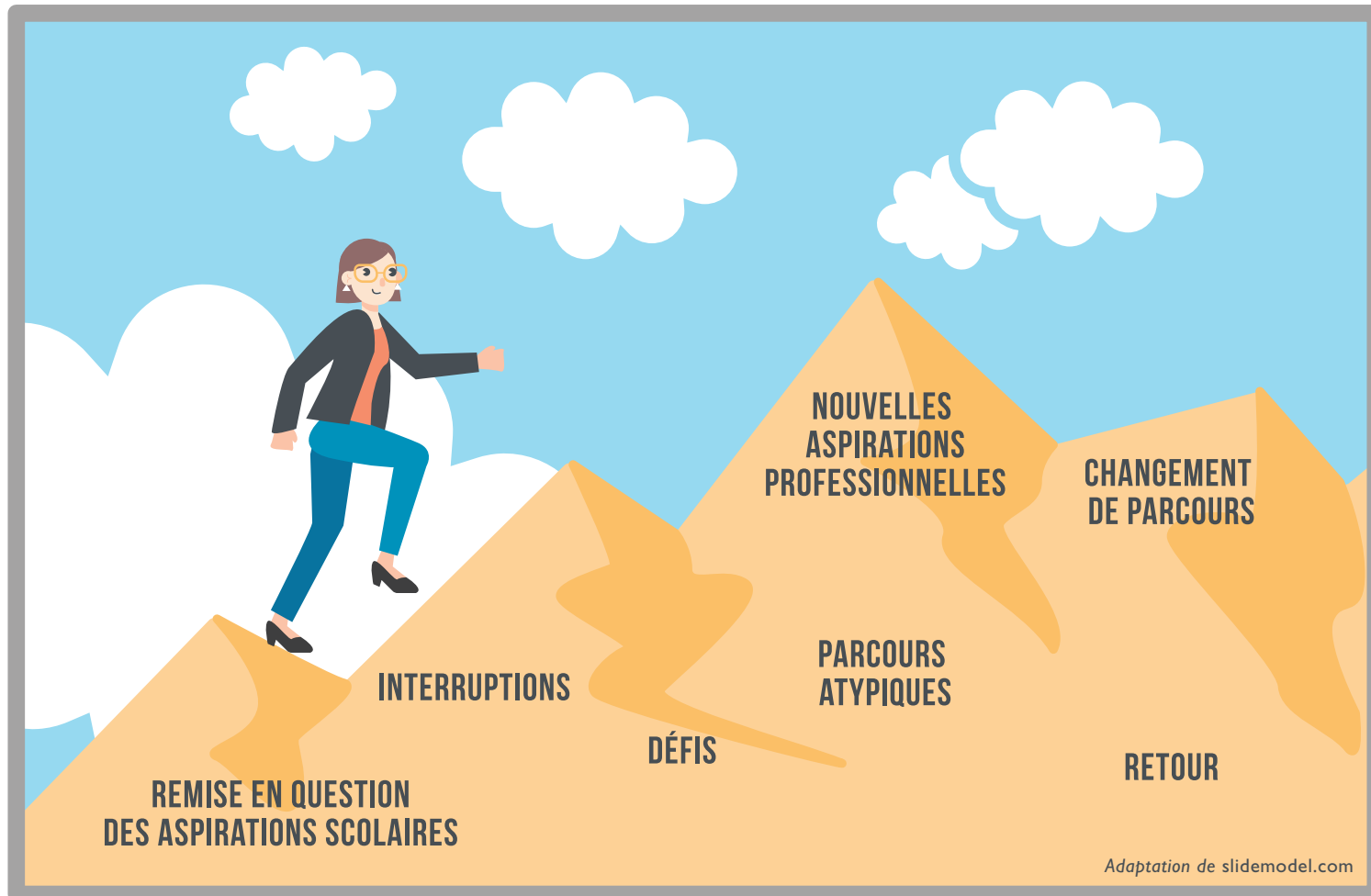


À retenir

- ✓ Il est essentiel d'avoir des modèles d'étudiants et d'étudiantes de première génération et des autres groupes sous-représentés afin que les jeunes se reconnaissent et sentent qu'ils ont le droit d'avoir des aspirations scolaires et qu'ils ont leur place aux études supérieures s'ils souhaitent y accéder.
- ✓ Il est également fondamental d'avoir des modèles d'émancipation. Des modèles qui démontrent aux jeunes qu'ils ont le droit de sortir de la bulle de leur famille et de se donner le droit d'aspirer à autre chose. En fait d'avoir le droit, s'ils le souhaitent, de s'émanciper et de s'affranchir par les études pour changer de vie.
- ✓ Cette reconnaissance pourrait leur permettre :
 - de naviguer avec davantage de confiance à l'intérieur du système d'éducation sans le poids d'un déterminant social ;
 - et de renforcer leur capacité à mieux composer avec un éventuel choc culturel et ainsi mieux réussir leur intégration au cégep ou à l'université.

2 Partager votre parcours...

Les élèves et les étudiants peuvent également être inspirés par votre parcours scolaire et professionnel.



Par exemple :

Si vous avez eu un parcours atypique ou non-linéaire

VOUS POUVEZ PARLER DE :

- Vos interruptions d'études.
- Vos retours aux études.

VOUS POUVEZ DIRE :

- Ex.: *Quand j'étais jeune, je ne pensais pas faire des études après le secondaire, néanmoins...*
- Ex.: *Je ne croyais pas être capable de réussir en sciences, mais après...*
- Ex.: *Après avoir travaillé, j'ai découvert mon intérêt pour...*

Si vous avez remis en question vos aspirations scolaires

VOUS POUVEZ PARLER DE :

- Votre changement de programme d'études.
- Votre changement de carrière.

Si vous avez vécu des difficultés d'apprentissage ou autres défis

VOUS POUVEZ DIRE :

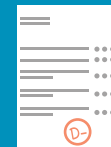
- Ex.: *J'ai vécu aussi des difficultés d'apprentissage, j'ai persévéré de telle manière...*
- Ex.: *Cette personne m'a aidé en...*



INTERRUPTION
DES ÉTUDES



CHANGEMENT
DE PROGRAMME
D'ÉTUDES



Vous pouvez aussi valoriser vos efforts et comment vous avez surmonté les obstacles s'il y a lieu :

VOUS POUVEZ DIRE...

- Ex.: *Je n'étais pas le meilleur en mathématiques et en physique, mais j'aimais tellement la biologie que...*
- Ex.: *J'ai appris à reconnaître mes forces et nourrir ma résilience en...*



Vous pouvez aussi parler des spécificités de votre parcours et de votre programme d'études

(formation générale ou professionnelle, formation générale des adultes, préuniversitaire ou technique, passerelles ou formules DEP-DEC et DEC-BAC, attestations, certificats, microprogrammes, 1^{er}, 2^e et 3^e cycle, etc.)

AFIN DE :

- valoriser les différents parcours scolaires et professionnels ;
- mettre en valeur les différents cheminements, passerelles et possibilités d'études ;
- démystifier la conception classique du système scolaire (primaire, secondaire, cégep, université) et ainsi modifier leur représentation du système scolaire.

TÉMOIGNAGES D'ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION DIPLÔMÉS UNIVERSITAIRE À CE PROPOS

Au bac, je voyais du monde en biologie moléculaire qui s'occupait du laboratoire, et moi dans ma tête, c'était vraiment trop nerds de faire ça. Ça ne se pouvait pas du monde qui aime ça. Dans ma tête, le monde qui faisait ça, ils le faisaient parce qu'ils n'avaient pas le choix.

Et j'ai rencontré du monde qui tripait là-dessus et je me suis dit: Ah peut-être que c'est cool... Pis c'est là que j'ai commencé à m'intéresser à ça. Tu sais, tu rencontres du monde et puis des fois ils te changent tes perceptions et tes décisions.

Tu as des préjugés, tu vois du monde comme toi qui aime ça et tu te dis: oui, ça se peut d'aimer ça, pis tu t'ouvres l'esprit pis finalement tu trouves ça cool.

Étudiant issu de famille à faible capital scolaire et de région éloignée. Diplômé au Doctorat.

Je pense que si j'avais su que ça existait d'étudier les maths au bac, peut-être même que je serais allé étudier en maths, je ne le sais pas.

Dans mon souvenir, je ne suis pas certain que je savais que cela existait. Je ne savais pas de quoi avait l'air une université. Oui, je savais qu'il y avait une université à Québec mais je ne savais pas tout ce qui était disponible comme programme.

J'ai été accepté à l'université en biologie, et je me disais en allant en biologie, je peux revenir en Gaspésie pis, par exemple, travailler dans le Parc de la Gaspésie. Je me voyais davantage comme naturaliste. Ce n'est pas du tout ce que j'ai fait, mais dans ma tête, je ne pensais pas pantoute aux études graduées (maîtrise ou doctorat).

Étudiant issu de famille à faible capital scolaire et de région éloignée. Diplômé au Doctorat.

À retenir

- ✓ Lorsqu'on échange sur ses propres expériences et sur ses propres obstacles, cela peut permettre aux jeunes d'accepter les leurs, de se sentir moins seuls et permettre de se projeter eux aussi. Ces partages permettent aussi de démystifier les parcours d'études, la persévérance scolaire et la réussite.
- ✓ Également, raconter son parcours et ses défis permet de démontrer aux jeunes qu'il n'y a rien de définitif ou d'irréversible dans le choix d'un parcours scolaire et professionnel, ce qui peut calmer l'angoisse des élèves et des étudiants liée à la peur de se tromper.
- ✓ De plus, pour les adolescents et les jeunes adultes qui ont interrompu leurs études, rencontrer des modèles qui leur ressemblent et qui ont fait un retour aux études pourrait, entre autres, les aider à changer leur perception que toute possibilité d'un retour aux études est comme un retour au contexte scolaire initial souvent perçu comme une source d'échecs et de difficultés (perceptions négatives engendrées par les expériences scolaires passées en formation initiale)¹.



3 Partager vos passions...

Qu'est-ce qui a éveillé votre intérêt pour l'école, votre discipline d'études ou votre emploi?

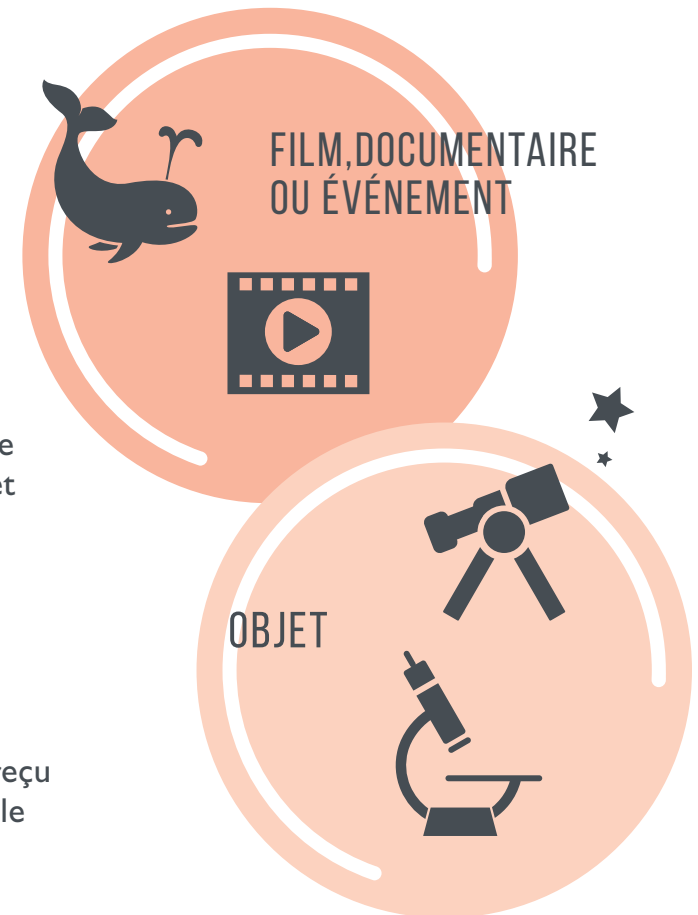
Par exemple :

Ce peut être un évènement ou un film (voyage, reportage, livre, personnage) :

- Comment vous a-t-il influencé ?
- Ex.: Une étudiante en archéologie qui a vu un film (*Indiana Jones*).
- Ex.: Un EPG qui a grandi sur une ferme et qui regardait le ciel noir et les étoiles et il voulait comprendre l'espace et qui est devenu physicien.

Ce peut être un objet :

- Comment cet objet vous a-t-il influencé ?
- Ex.: Une technicienne de laboratoire du cégep qui avait reçu un microscope à 12 ans et qui lui a permis de découvrir le monde en miniature.



4 Quelles sont les personnes inspirantes dans votre parcours scolaire et professionnel?

Par exemple :

Qui a eu un impact positif dans le cadre de votre parcours?

VOUS POUVEZ :

- Réfléchir à une personne signifiante qui a eu un impact positif dans le cadre de votre parcours scolaire ou professionnel (un enseignant au primaire, secondaire ou au collégial, un professeur à l'université, un chercheur, un employeur, un membre de votre famille ou de votre entourage comme un grand-père, une marraine, un ami de la famille).
- Réfléchir à qui a éveillé votre intérêt pour l'école, votre discipline d'études ou votre emploi³.
- Comment cette personne vous a-t-elle influencé?



TÉMOIGNAGES D'ÉTUDIANTES DE PREMIÈRE GÉNÉRATION DIPLOMÉES UNIVERSITAIRE À CE PROPOS

Tendre la main...

Dans mon parcours, plusieurs personnes m'ont tendu la main pour m'inviter dans « l'autre monde ». Ce monde qui ne semblait pas pour moi, ce monde qui ne m'appartenait pas.

Par exemple, j'étais presque à l'aube de décrocher en secondaire 4 (arrêt des études à l'âge légal de 16 ans) et c'est à ce moment qu'une enseignante en mathématiques m'a invitée dans « l'autre monde ».

Elle m'a poussée à m'inscrire en mathématiques fortes (jusqu'à fermer sa porte et refuser mon entrée dans sa classe de mathématiques générales...).

Toutes ces personnes, qui m'ont tendu la main, ont été des plaques tournantes dans mon parcours...

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire, à faible revenu, et de région éloignée. Diplômée à la maîtrise.

La valorisation

Au secondaire, j'avais mon enseignant en arts plastiques parce que j'aimais beaucoup la matière et lui me valorisait beaucoup. C'est certain que lui, il a été déterminant parce qu'il reconnaissait mes talents. Il reconnaissait ce que je faisais de bien et ça faisait du bien d'entendre ça. Les parents étaient préoccupés par d'autres choses, je n'entendais pas beaucoup d'être valorisée. De mémoire, ma mère était tout le temps occupée: elle disait non, j'ai pas le temps là! Je n'ai pas le temps là! Donc je ne dérangeais pas.

Je ne voulais pas déranger parce que mes parents étaient occupés. Jeune, je me suis débrouillée toute seule.

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire, monoparentale et de région éloignée. Diplômée au baccalauréat.

La reconnaissance

Je n'ai pas aimé le secondaire. Au niveau académique, je me suis rendu compte que c'était difficile, mais j'aimais apprendre. Moi, ce qui était le plus aidant, c'est qu'à chaque année, je ne sais pas pourquoi, je m'accrochais à un prof significatif.

Je me rappelle, il y en a une qui m'a marquée, une prof de mathématiques. Elle a fait mon secondaire 3 à 5. C'est elle qui a cru en moi pis qui disait « t'es bonne », « tu vas aller loin dans la vie ». Pis c'est grâce à elle que j'ai toujours comme persévéré. En mathématiques, j'avais de la misère, j'allais en récupération, je faisais tous les efforts et je n'y arrivais pas. J'allais la rencontrer, elle me faisait faire des exercices et elle croyait vraiment en moi.

(...) Elle était réceptive. Elle a reconnu ma volonté et mon goût d'apprendre en dépit de mes difficultés en mathématiques. Elle était une personne qui était vraiment attentionnée. Dans le sens que moi je n'avais pas eu ça à la maison et j'étais toujours contente d'aller dans son cours à elle, car je savais qu'elle portait des attentions où j'en avais besoin. Elle pouvait voir mon potentiel qui n'était pas reconnu à la maison dans ma famille. J'avais besoin de reconnaissance. C'était des encouragements. Elle m'a fait sentir que j'étais capable. Elle m'a transmis la fierté. Le droit d'être fière de moi. Le droit de me sentir fière de moi. Avec la fierté, tu as plus confiance en toi. C'est pour cela que ça a été une personne vraiment fondamentale dans mon parcours. Et ça a été la même affaire au cégep! Un prof dans tout mon cégep qui a fait la différence.

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire, à faible revenu, monoparentale et de région éloignée. Diplômée au baccalauréat.

L'écoute

Je ne parlais pas de mes problèmes [intimidation au secondaire], car je pense que mon milieu de vie et aussi mon milieu familial étaient beaucoup basés sur les « non-dits ». C'est comme un milieu la ferme agricole: on travaille beaucoup, mais on ne dit pas quand ça ne va pas bien, il ne faut pas paraître faible, il ne faut pas que ça aille mal, il ne faut pas déranger (...) C'est comme une dynamique de performance beaucoup qui existe parce que si on se repose, il y a un risque pour la survie de la ferme.

(...) Dans mon contexte à moi, je n'avais pas de psy et ce n'était pas bien vu d'aller là non plus, car demander de l'aide pour un agriculteur ou une agricultrice c'est épouvantable, c'est stigmatisant au bout. Donc de passer par un conseiller d'orientation qui était un peu un chemin obligé pour choisir ce qu'on allait faire dans la vie, c'était une belle excuse pour avoir une ressource.

Ce qui fait en sorte que moi j'aimais ça allait voir la conseillère d'orientation, je pouvais parler, car je n'avais pas ce lieu-là chez moi, puis dans mes relations autrement que par ma rencontre avec la conseillère.

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire et de région éloignée. Diplômée au baccalauréat.

À retenir

✓ En tant que modèle signifiant, il est essentiel de nourrir la résilience des jeunes et des jeunes adultes par :

- L'écoute, le respect et l'accueil dans le non-jugement (être écouté, entendu et reconnu dans sa propre histoire).
- La reconnaissance de la volonté et du goût d'apprendre en dépit de difficultés.
- La valorisation et la reconnaissance des compétences pour renforcer la confiance en soi et le sentiment de fierté.
- La non-banalisation des problèmes ou des questionnements (stress, anxiété).

✓ Il est fondamental aussi d'apprendre au jeune à allumer ou à nourrir le feu intérieur et à nourrir eux-mêmes leur résilience, et ce, pour que cela devienne un réflexe et une action qu'ils font par eux-mêmes :

- en leur apprenant à prendre du recul, à regarder le **AVANT** pour reconnaître le chemin parcouru et à identifier les petites réussites, les obstacles surmontés, les forces utilisées et l'aide obtenue. En leur apprenant à se servir du **AVANT** comme point de repère, ils pourront constater et reconnaître leur capacité de résilience et ainsi la nourrir ;
- en leur apprenant à essayer de rester dans le moment présent et à identifier les choses sur lesquelles ils ont le contrôle, à gérer ce qui est contrôlable et à accepter qu'il y ait des choses qui ne sont pas contrôlables.



5 Les milieux d'enseignement comme filet de sécurité

Comment les milieux d'enseignement vous ont-ils soutenu?

VOUS POUVEZ PARLER DE :

- L'école comme filet de sécurité.
- L'école comme exutoire.
- Les activités sociales et parascolaires.
- Les pairs.
- Le travail d'équipe.
- L'apprentissage expérientiel et par la pratique.



L'école comme filet de sécurité et comme exutoire d'un milieu difficile

Déjà quand j'étais petite, je me souviens par feeling que l'école me faisait sortir de la maison, de l'environnement chez nous où c'était plus lourd, l'école c'était comme un exutoire.

À la maison, tu vis tellement refoulé, t'es pas heureux, t'es pas bien, pis il y a une échappatoire comme l'école et tu le prends. Mettons tu vas à l'école, même si tu n'as pas full d'amies, tu es plus isolé, t'a des difficultés, mais c'est toujours moins pire de ce que tu as à la maison donc tu vas vers cela. Tu vas vers les gens qui croient en toi, t'es mieux dans cet environnement qui est plus sécuritaire.

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire, à faible revenu, monoparentale et de région éloignée. Diplômée au baccalauréat.

TÉMOIGNAGES D'ÉTUDIANTES DE PREMIÈRE GÉNÉRATION DIPLÔMÉES UNIVERSITAIRE À CE PROPOS

Apprendre à se connaître à l'école

Moi mon secondaire ça été surtout les petits gars dans le fond. Dû au manque de quelque chose, j'imagine d'affection ou parce que mes parents travaillaient beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup. J'imagine que j'allais chercher un lien d'attachement quelque part.

Avec du recul maintenant, je me serais beaucoup plus impliquée dans mon école parce que s'impliquer c'est apprendre à se connaître, apprendre à connaître les autres, apprendre à connaître nos limites, ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas. Dans mon cas, ça a pris du temps d'apprendre à me connaître.

Je me dis, ben j'aurais dû pas perdre mon temps avec les gars, mais plutôt m'impliquer et justement aller chercher des modèles dans mon école puis forger mon caractère, mon opinion, faire ma place. Sauf que c'est arrivé plus tard dans ma vie.

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire, monoparentale et de région éloignée. Diplômée au baccalauréat.

Moi j'ai eu un héritage de savoir-faire, j'ai eu beaucoup d'emplois différents aussi dans ma vie, mais c'était du pratique, du savoir-faire... mais le savoir-être est tellement important. On peut-tu aussi se dire: qu'est-ce que la personne souhaite « être » pour être heureux plutôt que de lui demander de faire quelque chose qui va l'emmener à un emploi?

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire, monoparentale et de région éloignée. Diplômée au baccalauréat.

Le travail d'équipe

Lors de mon DEC en soins infirmiers, ça m'a donné un petit coup parce que j'ai repris un peu plus confiance en moi au niveau académique parce que j'étais bonne. Je vivais des réussites. Je me sentais motivée, nous étions bien encadrés et nous avions des travaux d'équipe aussi.

C'est là que j'ai commencé à connaître le travail d'équipe : travailler ensemble. Les profs me reconnaissent aussi des qualités et elles me le disaient donc c'était encourageant.

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire, monoparentale et de région éloignée. Diplômée au baccalauréat.

La valorisation par la pratique (stage)

En éducation spécialisée au cégep, c'est là que j'ai pris mon envol. Aucun échec. J'avais un professeur signifiant, toujours en train de me pousser pis me dire que j'avais du potentiel. Au niveau des notes, j'avais des 80. Je sentais en dedans de moi que j'étais à la bonne place.

Le stage était le moment dans l'action. Quand je suis arrivé en stage, c'est là que j'ai le plus opéré et que mes forces ont été reconnues : l'empathie, l'intérêt, le prendre soin, le savoir-être. Vraiment les moments les plus forts que je me suis dit : Coudon, je vau quelque chose ! C'est là que je voyais ma valeur. C'est ça qui a faite et qui m'a fait dire : là je m'en vais à l'université.

Étudiante issue de famille à faible capital scolaire, à faible revenu, monoparentale et de région éloignée. Diplômée au baccalauréat

1 AUBIN-HORTH, S. (2007). *Les obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes qui n'ont pas de diplôme du secondaire*. Thèse de doctorat, Rimouski (Québec, Canada), Université du Québec à Rimouski, Doctorat en éducation.

2 *Parlons sciences*. (2014). Être un modèle et la « science » de poser des questions. Ontario.

3 *Ibid.*

À retenir

- ✓ Il est fondamental de changer les dispositions des enfants au regard de l'école, des milieux d'enseignement, de l'enseignement et des enseignants en partageant des histoires positives concernant ces derniers.



DEVENIR UN MODÈLE SIGNIFIANT : CONTEXTES ET TYPES D'ACTIVITÉS QUI PEUVENT ÊTRE RÉALISÉS POUR AGIR COMME MODÈLE SIGNIFIANT

Agir comme modèle signifiant peut s'appliquer à une variété d'activités et de contextes. Ces différents contextes d'application peuvent s'inscrire dans des initiatives déjà porteuses dans votre région ou au sein d'activités déjà existantes dans votre organisme ou votre établissement.

En duo dans la vie de tous les jours :

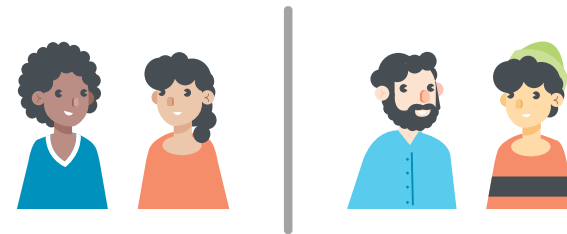
Corps enseignant et professoral, personnels en intervention, conseil et accompagnement, employeurs, bénévoles, parents, parenté et amis, etc.



D'abord, les parents, l'entourage ainsi que les acteurs scolaires, en intervention, conseil, accompagnement et de l'emploi peuvent agir en tant que modèles signifiants en duo dans le cadre d'activités quotidiennes. Dès lors, ils peuvent ponctuer leurs échanges avec les jeunes d'éléments signifiants.

En dyade ou triade dans le cadre d'une activité structurée :

Mentors, tuteurs scolaires, étudiants-mentors ou étudiants-ressources

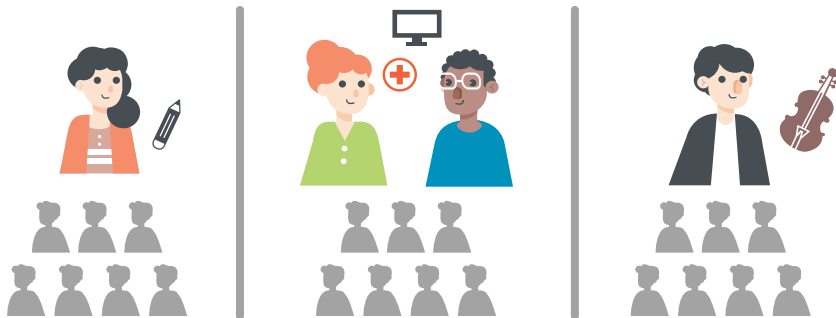


Les acteurs peuvent agir comme modèles inspirants dans le cadre d'activités structurées en dyades ou en triades.

Par exemple, des mentors ou des tuteurs qui accompagnent des élèves et des étudiants du primaire, du secondaire, du collège ou de l'université. Ce peut être aussi des étudiants-mentors ou des étudiants-ressources du collège ou de l'université qui viennent soutenir des élèves du primaire ou du secondaire dans un projet.

Lors d'activités d'enseignement, ateliers ou conférence :

Enseignants, parents, invités spéciaux, ambassadeurs, personnes diplômées dans un domaine particulier, travailleurs, entrepreneurs de la région.



Il est possible aussi de partager des éléments signifiants lors d'activités d'enseignement, d'activités parascolaires, d'ateliers ou de conférences.

Ce peut être lors d'une conférence dans les milieux d'enseignement (école, centre de formation, collège, université). Les invités peuvent aussi être des parents, des ambassadeurs, des invités spéciaux ou une personne connue dans le milieu. Dès lors, l'orateur prépare une présentation de trois à cinq minutes sur son parcours de vie, scolaire ou professionnel qui comporte des éléments signifiants. Il peut également incorporer des éléments signifiants au sein de son allocution.

Il est possible aussi de partager des éléments signifiants lors d'activités où les invités sont des diplômés, des employés dans un domaine particulier ou des entrepreneurs.

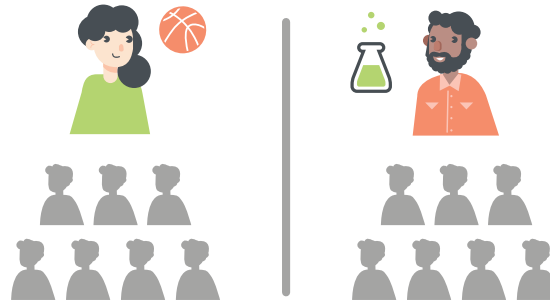


Par exemple :

- Des diplômés d'un DEC en soins infirmiers ou des bachelères en sciences infirmières qui ont vécu, par exemple, la formule DEP-DEC ou DEC-BAC qui viennent raconter leurs expériences ou leurs parcours atypiques à des étudiantes au collège ou à des élèves en formation professionnelle en santé, assistance et soins infirmiers.
- Des diplômés en formation générale des adultes ou bien des diplômés en formation professionnelle qui viennent parler de leurs parcours, de leur insertion professionnelle ou de leurs expériences sur le marché du travail (univers de l'emploi).
- Des étudiants de première génération diplômés de programmes en technologie de l'information (TI) qui viennent parler à des gamers ou des gameuses des différentes avenues de formation en TI afin qu'ils sachent qu'il y a des avenues intéressantes dans ce domaine et non seulement devenir gamer professionnel ou gameuse professionnelle.

Lors d'animation d'activités scientifiques, sportives, sociales ou d'emplois:

Étudiants gradués, professionnels, personnels en animation scientifique, sportive, sociale, culturelle, communautaire, de loisirs, d'exploration de métiers, d'apprentissage expérientiel, etc.



Enfin, des éléments inspirants peuvent être partagés par des animateurs, en animant une activité scientifique, sportive, sociale, culturelle, communautaire, de loisirs, d'insertion sociale ou professionnelle, d'exploration de métiers ou d'apprentissage expérientiel (visite d'une entreprise, visite d'un milieu d'enseignement, simulation, etc.).

Par exemple:

Lors d'une activité sportive dans le cadre d'un programme de saines habitudes de vie ou bien dans le cadre d'une activité sur les transitions scolaires. Ce peut être aussi des activités à la maison des jeunes, dans un organisme d'insertion socioprofessionnelle ou dans un jardin communautaire.

Bref, il y a une variété de contextes où il est possible d'agir en tant que modèle signifiant.

PARTAGE DE RÉSULTATS DE LA PHASE 1

ACTIVITÉ SUR LE MODÈLE SIGNIFIANT

Collaboration avec le programme « Je suis capable! »

Objectif de l'activité

Former des animateurs scientifiques qui animent des ateliers dans le cadre du programme *JE SUIS CAPABLE!* pour qu'ils puissent agir à titre de modèle signifiant auprès de jeunes du primaire qui sont issus de milieux à faible capital scolaire.

Description de l'activité

À l'aide du guide sur le modèle signifiant, les vingt animateurs avaient pour directives de préparer un contenu (de trois à cinq minutes) portant sur leur trajectoire scolaire et/ou professionnelle, qui devait ensuite être intégré comme introduction aux ateliers qu'ils animaient pour les élèves.

Le programme *JE SUIS CAPABLE!*

Coordonné par le *Carrefour des sciences et technologies de l'Est-du-Québec*.

Ce programme était offert à 130 élèves de neuf classes de 5^e et 6^e année du primaire de huit écoles situées dans des secteurs ruraux défavorisés, peu exposés aux contextes scientifiques, caractérisés par des hauts taux de sortie sans diplôme du secondaire (bassin potentiel d'élèves issus de familles à faible capital scolaire).

Durant 2 ans, les élèves assistent à 16 journées d'ateliers animés par une trentaine d'animateurs scientifiques provenant de l'UQAR, du Cégep de Rimouski, de l'Institut des sciences de la mer de Rimouski et du Musée régional de Rimouski.

Principaux résultats

L'animateur comme modèle signifiant:

- Le fait de structurer et de formaliser la démarche en intégrant le volet « modèle signifiant » à la formation des animateurs et en leur transmettant un guide simple a permis de valoriser cette démarche (consolider le rôle positif des animateurs en tant que modèle signifiant). Les animateurs ont compris l'importance de leur rôle en tant que modèle et aussi quand et comment le faire.
- Les animateurs semblent avoir apprécié ce format de présentation plus personnel, de type récit de vie, plutôt qu'une présentation plus classique (nom, études réalisées, domaine d'emploi). En formalisant la démarche, les animateurs prenaient le temps de présenter leur parcours scolaire et professionnel en y ajoutant des éléments captivants. Leur histoire était plus étoffée et plus dynamique.
- Les 130 élèves participants de 5^e et 6^e année du primaire ont également été interrogés en entrevue individuelle sur les propos et les messages qu'ils ont retenus des présentations des animateurs. Les messages les plus retenus par les élèves lors des présentations des animateurs sont liés à des éléments plus caractéristiques aux milieux à faible capital scolaire et qui peuvent être signifiants afin de nourrir les aspirations scolaires et professionnelles (la persévérance malgré les difficultés, les parcours scolaires et professionnels atypiques, leur situation en tant qu'EPG au sein de leur famille, etc.).
- Les partages des animateurs avec les élèves permettent de démystifier les différents parcours de formation ainsi que de démystifier la persévérance, la réussite scolaire et surtout leur représentation du système scolaire ainsi que leur conception des études supérieures.



Collaboration avec le programme «Je suis capable!»

Des propos et des messages retenus par les élèves
(130 élèves interrogés)

LES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION (19 ÉLÈVES) :

“ Certains étaient les premiers à étudier dans leur famille...

“ Leurs parents ne sont pas allés à l'université...

“ Leurs parents n'avaient pas étudié au cégep...



7 ÉLÈVES

se rappelaient des animateurs venant de leur région ou de leur village ou qui avaient étudié en région

LA PERSÉVÉRANCE D'UNE ANIMATRICE MALGRÉ DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES... (11 ÉLÈVES) :

“ Beau de voir qu'elle avait persévéré pour faire ce qu'elle voulait faire



LES PARCOURS NON LINÉAIRES ET ATYPIQUES DES ANIMATEURS... (32 ÉLÈVES) :

“ Leurs parcours spéciaux...

“ Ils n'ont pas suivi toute le même chemin... pour arriver au même métier

“ Ils ont parfois commencé dans un autre domaine...

“ Il est revenu après un premier choix abandonné...



J'aime voir ce que les gens ont parcouru avant de trouver ce qu'ils sont...

PARTAGE DE RÉSULTATS DE LA PHASE 1

ACTIVITÉ SUR LE MODÈLE SIGNIFIANT

Collaboration avec « L'Expo-sciences » locale de l'École du Mistral de Mont-Joli



Objectif de l'activité

Former des étudiants de première génération (epg) inscrits dans des programmes de 1^{er}, 2^e et 3^e cycle à l'UQAR pour qu'ils puissent agir à titre de modèles signifiants auprès de jeunes du secondaire qui peuvent être issus de milieux à faible capital scolaire.

Description de l'activité

- Sept étudiants-ressources universitaires ont accompagné sept équipes d'élèves dans l'élaboration de leur projet d'Expo-sciences locale.
- Les étudiants-ressources agissaient d'une part en soutien aux élèves dans leur démarche scientifique et d'autre part, comme modèle signifiant au regard des aspirations scolaires.
- À l'aide du guide, les étudiants-ressources universitaires avaient comme directives d'identifier des éléments signifiants relatifs à leurs parcours et de ponctuer leurs échanges avec les élèves tout au long de leur accompagnement (5 à 6 rencontres avec les élèves au cours de la session).

L'EXPO-SCIENCES LOCALE DE L'ÉCOLE DU MISTRAL DE MONT-JOLI

Centre de services scolaire des Phares

L'Expo-sciences (finale locale) est une compétition pour les élèves de tous les cycles du secondaire qui consiste à présenter un projet scientifique réalisé dans l'année scolaire. Les élèves sont jugés par un jury. La participation est obligatoire pour les élèves de 5^e secondaire dans le cadre d'un cours de chimie.

Il n'y avait donc pas uniquement des étudiants volontaires et orientés « vers un parcours scientifique » qui participaient à l'activité. Le secteur de cette école constituait aussi un bassin potentiel d'élèves pouvant être issus de familles à faible capital scolaire.

Principaux résultats

- La majorité des élèves du secondaire ont grandement apprécié leur expérience avec les étudiants-ressources (transmission de leur passion, partage d'expériences des études collégiales et/ou universitaires).
- Ces élèves ont apprécié que les étudiants universitaires leur transmettent leurs connaissances et leur passion et ils ont aimé le partage d'expériences des études collégiales et/ou universitaires.
- La formalisation du rôle d'accompagnement des étudiants-ressources avec un outil sur les modèles signifiants (guide) a permis de renforcer la confiance qu'ils ont dans leur rôle et leur démarche.
- Certains ont apprécié le fait qu'il y avait des suggestions de thèmes à aborder, mais aussi des exemples formulés pour que le contenu de leurs propos soit signifiant.
- Le recrutement d'étudiants (EPG et non-EPG) bénévoles pour ce type d'activité et la formule d'accompagnement interordres par des étudiants-ressources du collège ou de l'université représentent une voie pertinente dans le cadre d'initiatives existantes qui œuvrent auprès de jeunes du primaire et du secondaire.

Outil 1

SE PRÉPARER À AGIR COMME MODÈLE SIGNIFIANT

Étape 1

- Si vous souhaitez vous familiariser avec les enjeux et les caractéristiques des élèves et des étudiants issus de milieux à faible capital scolaire, lire la **SECTION 1** du Guide.
- Si vous souhaitez vous familiariser avec l'importance des modèles signifiants auprès des élèves et des étudiants issus de milieux à faible capital scolaire, lire la **SECTION 2** du Guide.
- Si vous voulez connaître des pistes pour favoriser les dispositions positives de ces élèves et de ces étudiants vis-à-vis de tous les parcours d'études du primaire jusqu'aux études supérieures, lire la **SECTION 3** du Guide.
- Si vous souhaitez vous inspirer des expérimentations du Projet interordres sur le modèle signifiant, lire la **SECTION 6** du Guide.

Étape 2

Pour vous mettre en projet et pour vous aider à définir dans quel contexte ou quel type d'activité vous souhaitez agir comme modèle signifiant, lire la **SECTION 5** du guide. Vous pouvez utiliser le tableau suivant pour vous guider dans votre démarche.

TYPE D'ACTIVITÉ CHOISI ET DÉMARCHE

- En duo dans la vie de tous les jours
- En dyade ou triade dans le cadre d'activité structurée

Vous pouvez ponctuer vos échanges avec les jeunes d'éléments qui peuvent être signifiants.

SUGGESTIONS :

- lorsque vous vous présentez aux jeunes ;
- quand le contexte de la conversation s'y prête.

- Lors d'activités d'enseignement
- Lorsque vous êtes animateur d'un atelier ou d'une activité ou un conférencier

Vous pouvez enrichir votre discours ainsi que vos échanges avec les jeunes d'éléments signifiants.

SUGGESTIONS :

- comme introduction à votre allocution, préparer une présentation de votre parcours de vie ou scolaire ou professionnelle de 3 à 4 minutes qui comporte des éléments signifiants ;
- ou incorporer des éléments signifiants au sein de votre allocution ;
- ponctuer vos échanges avec les élèves ou les étudiants d'éléments signifiants.

- Lors d'animation d'activités scientifiques, sportives, sociales ou d'insertion en emploi

Vous pouvez enrichir votre animation et vos échanges avec les jeunes d'éléments signifiants.

SUGGESTIONS :

- comme introduction au début de l'activité, préparer une présentation de votre parcours de vie ou scolaire ou professionnelle de 3 à 4 minutes qui comporte des éléments signifiants ;
- ponctuer vos échanges avec les élèves d'éléments signifiants.

Étape 3

Pour vous aider à réfléchir et à vous préparer à agir comme modèle signifiant, veuillez lire la **SECTION 4**.

- Lors de la lecture de la **SECTION 4**, vous pouvez vous adonner à une réflexion pour identifier les éléments qui vous interpellent ou qui font sens par rapport à votre parcours scolaire et professionnel ou votre parcours de vie.
- Également, il est pertinent de réfléchir au profil et aux besoins des jeunes à qui vous allez vous adresser. Par exemple, les besoins d'une personne en formation générale des adultes sont différents d'une personne au collégial.

Voici quelques questions qui peuvent vous aider dans votre réflexion :

1. Qu'est-ce que vous aimeriez partager avec les élèves, les étudiants ou les jeunes adultes sur votre parcours de vie, scolaire ou professionnel?
2. Quand vous pensez à votre parcours, qu'est-ce que vous auriez aimé qu'on vous dise ou qu'est-ce que vous auriez aimé vous dire à vous l'enfant du primaire? À vous l'adolescent du secondaire? À vous comme jeune adulte (collégial universitaire)?

Par exemple, par rapport à votre perception :
 - de l'école?
 - de vous et de vos capacités d'apprentissage?
 - des études supérieures?
3. Quand vous étiez jeunes, face à vos défis, quelles auraient été les attentions ou réactions des adultes que vous auriez aimé recevoir?

Lorsque je pense à mon histoire et comment j'aurais aimé être traité et considéré, je peux alors mieux me positionner pour projeter l'écoute, le respect et la bienveillance que j'aurais souhaité recevoir à mon égard lorsque j'étais enfant, adolescent ou jeune adulte.

Outil 2

PLANIFIER UNE ACTIVITÉ COMPORTANT UN VOLET « MODÈLE SIGNIFIANT »

Étape 1

Si vous êtes une institution ou un organisme et vous souhaitez organiser une activité comportant un volet « modèle signifiant », cette dernière peut s'inscrire dans des initiatives déjà porteuses dans votre région ou au sein d'activités déjà existantes dans votre organisme ou votre établissement.

Pour vous aider à définir les objectifs et dans quels contextes ou types d'activités vous souhaitez réaliser le volet « modèle signifiant », lire la **SECTION 5** du guide.

TYPE D'ACTIVITÉ CHOISI

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En duo dans la vie de tous les jours <input type="checkbox"/> En dyade ou triade dans le cadre d'activité structurée | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lors d'activités d'enseignement <input type="checkbox"/> Lors d'animation d'un atelier ou d'une activité parascolaire <input type="checkbox"/> Lors d'une présentation par un invité ou un conférencier | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lors d'animation d'activités scientifiques, sportives, sociales ou d'insertion en emploi |
|--|--|---|

Étape 2

À la suite du choix du contexte ou du type d'activité que vous voulez réaliser dans votre établissement, vous pouvez aussi définir et cibler des éléments signifiants qui pourraient interpeller les jeunes qui participent à votre activité (région éloignée, EPG, parcours scolaire atypique, etc.). Vous pouvez en informer les participants qui agiront comme modèle signifiant.

Étape 3

Il est nécessaire de consulter et de préparer vos participants à agir comme modèle signifiant. Pour introduire l'activité, vous pouvez leur faire visionner la **Capsule vidéo sur l'importance des modèles signifiants**.

Vos participants peuvent utiliser l'**OUTIL 1** pour se familiariser avec la problématique et se préparer à agir comme modèle, et ce, selon le type d'activité que vous avez choisi.

Il est important de spécifier que les participants doivent se sentir à l'aise de partager des éléments de leur parcours de vie, scolaire ou professionnel et qu'ils ont tout à fait le droit de ne pas consentir à les partager.

Étape 4

Mettez en œuvre votre activité et mettez-vous à la disposition de vos participants pour répondre à toutes questions sur leur préparation et leur rôle en tant que modèle signifiant.