

LA RÉUSSITE SCOLAIRE : PORTRAIT DES NOUVELLES GÉNÉRATIONS¹

Par Jacques Roy, sociologue²

Le présent texte propose d'explorer les caractéristiques des nouvelles générations de cégépiens en lien avec la réussite scolaire. En premier lieu, il trace les contours de la notion de « générations » à partir d'une recension d'écrits et présente les principales caractéristiques générationnelles des jeunes. En deuxième lieu, il identifie les principaux facteurs conditionnant la réussite scolaire. Enfin, il discute du rapport qu'entretiennent les collégiens d'aujourd'hui avec le monde du savoir.

Concept de « générations »

Au-delà des particularités individuelles, il existerait un fond commun teintant les valeurs, les comportements, les habitudes de vie et les aspirations des individus appartenant à une génération donnée. Cette dernière serait en quelque sorte un lieu-carrefour englobant les contextes socioéconomique, politique, idéologique, culturel et technologique dans lesquels évoluent des personnes dans une période de temps donné. Ces contextes, pour leur part, structureraient les valeurs, les représentations du monde et les choix que font les individus tout au long de leur vie. Ces diverses dimensions font donc partie intégrante d'une génération donnée lorsqu'on désire qualifier celle-ci.

Les significations que l'on prête au concept de génération sont multiples dans les écrits. Par ailleurs, la rupture avec le concept traditionnel (et combien rassurant) de génération se définissant par des intervalles de vingt-cinq ans est définitivement accomplie. Même les auteurs utilisant le facteur âge pour décrire les générations, se réfèrent à des intervalles plus courts. Parfois d'une dizaine d'années seulement.

¹ Ce texte est tiré d'extraits adaptés d'un essai à paraître à l'automne 2008 aux Presses de l'Université Laval sur la problématique générationnelle des cégépiens. Le titre provisoire de l'ouvrage : *Entre la classe et les mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens et de leurs valeurs.*

² Monsieur Roy est professeur-chercheur au Cégep de Sainte-Foy et membre-chercheur à l'Observatoire Jeunes et Société. Il conduit des travaux de recherche sur les collégiens et la réussite scolaire depuis 2001.

Pour l'essentiel, Olivier Galland, dans son essai sur la sociologie de la jeunesse³, distingue trois grands courants. Un premier qu'il qualifie de génération au sens « historique ». Dans cette acception, une génération serait un groupe de personnes contemporain, peu importe leur âge, ayant vécu et partagé un « événement fondateur » qui, à une période donnée, marquera leur identité, instaurera chez eux une mémoire collective qui les distinguera des « autres » générations. En ce sens, on parlera volontiers de la génération de la crise (1929) ou celle de mai 68, en France. Les membres de cette première catégorie théorique de générations seraient animés par une « conscience de génération ».

Des auteurs comme Fernand Dumont seront proches de cette signification accordée au concept de génération. Dans son livre *Le sort de la culture*, Dumont insiste sur le rôle capital joué par la « mémoire collective » dans l'idée de générations. « On appartient à une génération quand on a vécu avec d'autres une même tranche d'histoire, quand on partage des repères semblables de mémoire » (Dumont, 1987, p. 49 et 50). Pour le sociologue, les âges et les générations sont des notions voisines mais qui ne doivent pas être confondues⁴. D'autant que, selon Dumont, des catégories comme l'enfance, la jeunesse, l'âge adulte et la vieillesse se retrouvent davantage découpées sur le plan des classifications accordées; des notions telles que la petite et la seconde enfance ou le troisième et le quatrième âge seraient en train de s'institutionnaliser. On s'éloigne ainsi d'une manière de rendre opérationnel le concept de génération sur la base des strates d'âge : « Dans ce passage bigarré des âges de la vie, les spécialistes éprouvent difficulté à fixer des césures et des marges » ajoute Dumont (1987, p. 51).

Dans son ouvrage *Sociologie des générations. L'empreinte du temps* (1988), Claudine Attias-Donfut reconnaît également le glissement de la notion d'âge à celle de génération. De la même manière, elle souligne que jeunesse et générations sont parfois confondues sur le plan conceptuel. De multiples usages conduisent des auteurs à traiter de « l'intergénérationnel » relevant selon Attias-Donfut de l'observation des liens entre les jeunes et les aînés.

³ O. Galland, *Sociologie de la jeunesse*, (4^e édit.), Paris, Armand Colin, 2007.

⁴ Dans *Le destin des générations : structures sociales et cohortes en France au XXe siècle*, Louis Chauvel reprend essentiellement la même idée lorsqu'il souligne que : « Le péril majeur des réflexions sur les générations consiste en la réduction de tous les éléments de structuration sociale à la seule année de naissance » (Chauvel, 2002, p. 23).

Mais d'autres auteurs s'accommodent de la notion d'âge comme base où se forment les générations. C'est ainsi que des notions telles que *cohorte d'âge* peuvent devenir synonyme de *génération*. La cohorte du baby-boom, par exemple.

Galland nous propose un second courant définissant le concept de génération, soit le courant « généalogique ». Ce courant plus fréquent en anthropologie selon Galland, s'intéresse aux interactions au sein de la parentèle. Dans ce courant, la question des groupes d'âge est présente dans la détermination des générations. Cette seconde perspective peut nous permettre entre autres d'interroger des phénomènes sociaux tels que l'aide intergénérationnelle entre jeunes et parents par exemple, et d'y apporter un éclairage typiquement générationnel.

Ce qui vient compliquer les choses, c'est un exemple comme celui évoqué plus haut, soit la génération du baby-boom. Cet exemple puise aux deux courants simultanément. On réfère bien sûr au critère de l'âge (nés entre 1945 et 1960 ou 1965 selon les auteurs consultés). Mais, il y a en surcroît la conscience générationnelle chez ceux appartenant à la « génération lyrique » selon l'expression de Ricard : « Quant à la conscience qui anime cette génération, le lyrisme y prend la forme d'une vaste innocence caractérisée par un amour éperdu de soi-même, une confiance catégorique en ses propres désirs et ses propres actions, et le sentiment d'un pouvoir illimité sur le monde et sur les conditions de l'existence » (Ricard, 1994, p. 8).

Les baby-boomers formeraient ici certainement une génération, répondant aux attributs de cohorte d'âge et de conscience générationnelle. Selon la belle expression d'Attias-Donfut, *l'empreinte du temps* les aurait inscrits dans l'Histoire.

Troisième courant selon Galland : la perspective sociologique. Pour celle-ci, selon les termes de Galland, le particularisme générationnel ne s'assimile pas nécessairement à l'identité générationnelle, c'est-à-dire qu'un groupe d'individus peut très bien disposer en commun de caractéristiques communes de type générationnel sans qu'ils en aient pour autant une conscience collective, la conscience d'appartenir à telle ou telle génération. Cela intéresse le sociologue et peu ou prou l'historien.

Le concept de génération en histoire s'avérerait alors plus restrictif que celui en sociologie, selon l'auteur. Pour illustrer son propos, Galland fournit l'exemple suivant qui n'est pas

inintéressant dans le contexte du présent essai : « Par exemple, une génération qui serait soumise à un programme et à des méthodes d'enseignement complètement renouvelées verrait ses attitudes très probablement affectées par ces transformations et cela contribuerait à la différencier des générations qui l'ont précédé. Mais ce n'est pas pour autant que cette génération sera animée par un fort sentiment d'appartenance » (Galland, 2007, p. 110).

Pour sa part, dans son essai *Le destin des générations : structures sociales et cohortes en France au XXe siècle*, Chauvel réfère au concept de « génération sociologique » au sens que lui accorde Galland en lui prêtant la définition suivante : « L'ensemble des cohortes connaissant la même " situation de génération ", partageant des caractéristiques communes et distinctes de celles des autres » (Chauvel, 2002, p. 20).

L'utilisation du concept de génération dans le présent texte s'inscrit dans la perspective sociologique telle que définie par Galland. La nature de sa réflexion s'y prête avantageusement, car cette perspective offre la possibilité de tenir compte de dimensions parfois plus spécifiques de la réalité sociale des cégépiens sans que la condition liée à l'existence d'une conscience générationnelle n'en vienne limiter l'analyse.

Quelles sont les principales « figures » qui décrivent le mieux le cadre générationnel dans lequel évoluent les jeunes d'aujourd'hui? L'exploration des écrits sur le sujet nous fait considérer les traits générationnels qui suivront. À l'examen, ils s'appliquent d'office aux collégiens d'aujourd'hui, c'est pourquoi nous les reproduisons intégralement.

En premier lieu, il importe de souligner deux contextes globaux qui structurent les rapports qui nouent les nouvelles générations avec la société : la mondialisation et la « révolution numérique » selon l'expression de Kotkin (2000). Le mouvement de mondialisation a précédé la naissance des nouvelles générations d'aujourd'hui. C'était inscrit dans leur code génétique social à leur naissance tout comme le cyberspace. Juan-Luis Klein en donne la définition suivante :

La mondialisation se traduit par l'emprise du système économique capitaliste sur l'ensemble du globe et, donc, par la diffusion planétaire de ses valeurs morales et culturelles et

ce, nonobstant la diversité géographique et les fractures qui caractérisent l'espace-monde (Klein, 2007, p. 58)

De cette définition, on peut déduire l'idée de l'existence de cultures communes qui transcenderaient la géographie des nations. « L'espace-monde » selon l'expression de Klein serait structuré en multiples réseaux favorisés par les technologies d'information et de consommation (Klein, 2007). Nous y sommes! Et les jeunes seraient le groupe immédiatement concerné par la nouvelle économie (Hamel, 2007). Du processus de mondialisation, a émergé la « société du savoir » (Castells, 2001), nouvelle société qui pose l'enjeu de l'éducation comme un incontournable dans l'évolution des sociétés en repoussant toujours plus loin les standards recherchés sur le plan de la formation et de la persévérance scolaire.

Quant à la révolution numérique, elle fait maintenant partie intégrante du quotidien de la jeunesse. Pour eux, elle est là comme l'air qu'on respire. Selon Caron et Caronia (2005), les jeunes d'aujourd'hui sont la première génération ayant évolué dès l'enfance dans un paysage médiatique très diversifié. Et ces jeunes, plus que d'autres, doivent affronter les défis posés par le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) sur le plan du marché du travail (Dawson *et al.*, 2004). C'est même une condition préalable à leur insertion professionnelle. Ils le savent et ils s'y préparent depuis longtemps. D'où l'appellation de « génération numérique ». C'est ainsi, selon Pronovost, que la garde-montante s'affaire déjà dès l'âge de 11 ans; de fait, plus de 80 % de ces jeunes ont accès à un ordinateur et les trois quarts au réseau Internet (Pronovost, 2007, p. 113). L'auteur souligne également qu'en proportion, les jeunes sont le groupe d'âge qui utilise le plus Internet dans la société.

Un certain nombre de traits générationnels, plus souvent qu'autrement dérivés des deux contextes décrits plus haut, caractérisent la jeunesse actuelle et son environnement social. La liste est forcément non-exhaustive et elle comporte sa part d'arbitraire (pourquoi tel trait plutôt que tel autre?). Néanmoins, l'exercice peut nous guider dans la réflexion à conduire sur les collégiens et la réussite scolaire.

Cinq traits de génération me sont apparus pertinents. Le premier concerne le fait que, selon Saviskas (2005), les jeunes vivent actuellement les transformations les plus rapides de l'histoire socioéconomique, ce qui occasionne chez eux de multiples transitions dans leur vie

personnelle et professionnelle. L'idée d'instabilité qui décrirait la jeunesse actuelle est fort bien décrite par Bourdon et Vultur : « Avec l'éducation tout au long de la vie, la " précarité " tout au long de la vie, les caractéristiques juvéniles sont-elles en passe de s'universaliser, d'engager tout le monde dans un perpétuel état d'instabilité qui a longtemps caractérisé la jeunesse? » (Bourdon et Vultur, 2007, p. 19 et 20). Ils doivent donc capitaliser sur de grandes capacités d'adaptation. De fait, les scénarios linéaires n'existent plus entre la fin des études, le premier emploi, le départ du foyer familial d'origine, l'entrée dans la vie conjugale et la parenté (Mercure, 2007).

Le second trait concerne leur rapport à la société. Les jeunes n'en contesteraient ni les fondements ni les règles (Galland, 2007). L'essentiel de leur énergie porterait davantage sur leur intégration et leur mobilité individuelle, sociale et professionnelle au sein de la société. Bien sûr, des mouvements de contestation existent et ils ont leur importance. Pensons entre autres au mouvement alter-mondialiste. Mais, au total, la majorité silencieuse des jeunes besogne plutôt individuellement du côté de son insertion sociale et professionnelle dans la collectivité sans contester les règles du jeu existantes.

Une des explications tiendrait au fait que, selon Boudon (2002), les nouvelles générations croient moins que le politique pourra générer des changements sociaux d'importance. L'humeur serait plutôt à des réformes graduelles et à l'accroissement de la volonté de participation des citoyens, surtout à l'échelle locale (Boudon, 2002). Fin des idéologies, fin du grand soir? Certains auteurs y consentent en décrivant la jeunesse d'aujourd'hui.

Le troisième trait est reflété par la transformation du marché du travail conduisant les jeunes vers le travail atypique. Ainsi, selon Bernier (2007) : « Nous assistons à la prolifération du travail à temps partiel, de l'emploi à durée déterminée, du travail temporaire, du travail occasionnel, du travail sur appel parfois accompagné d'une astreinte, du travail obtenu par l'intermédiaire d'une agence de location de personnel, voire de la création de son propre emploi à titre de travailleur indépendant ou autonome » (Bernier, 2007, p. 247). L'une des conséquences de cette métamorphose de l'emploi est la suivante : malgré des progrès réels en matière de scolarisation chez les nouvelles générations, ces dernières obtiennent des emplois de

moindre qualité. Par exemple, en 1997, 57 % des jeunes bacheliers avaient trouvé un emploi permanent à temps plein comparativement à 77 % quinze ans plus tôt (Cauchy, 2003).

Le phénomène de désynchronisation des temps sociaux est le quatrième trait générationnel retenu. Il consiste au fait que les frontières entre le travail et le temps libre sont de moins en moins étanches, le premier empiétant sur le second (Bourdon et Vultur, 2007). Jamais les individus n'auront autant travaillé, à distance de la société des loisirs pourtant promise à la fin des années 1970.

Plus globalement, la question du rapport au temps est directement interpellée dans la réflexion à conduire sur le mode de vie des cégépiens en lien avec ce phénomène de désynchronisation des temps sociaux. Ils seraient littéralement engoncés dans une course contre la montre au quotidien. Ils veulent tout faire et n'abandonnent rien. Ils se métamorphosent parfois en véritables artistes de la gestion du temps jusqu'à reculer les frontières du sommeil.

Dans ses travaux sur la sociologie du temps, Pronovost fait écho à ce constat : « [...] les jeunes s'insèrent progressivement et inéluctablement dans l'ordre temporel adulte. Ils apprennent à devoir planifier leur temps, à devenir des bourreaux de travail, à manquer de temps pour leurs loisirs et même à devoir réduire les heures de sommeil » (Pronovost, 2007, p. 31).

Le dernier trait générationnel s'exprime à travers le champ des valeurs. La relativité des valeurs dans tous les champs de la vie en société, signe l'époque présente en Occident. L'existence d'un *ethos*, soit un ensemble de valeurs partagées en commun dans la société, est de plus en plus compromise au profit d'un éclatement des courants sociaux et culturels. Les institutions et les points de repère collectifs s'étiolent comme symboles sociaux unificateurs. Certains débats sociaux tels les accommodements raisonnables au Québec et la thématique identitaire en France lors des élections présidentielles en 2007, témoignent d'un malaise collectif devant des questions portant sur l'identité de la majorité.

Dans ce contexte général, certaines valeurs telles que la tolérance à la différence et l'autonomie, occupent un espace de premier plan chez les nouvelles générations. S'agissant de la tolérance à la différence, Boudon souligne qu'elle « est perçue comme une valeur centrale, non en vertu du principe selon lequel chacun pourrait choisir librement ses valeurs, mais parce

que la vérité en la matière n'est pas considérée comme donnée une fois pour toutes » (Boudon, 2002, p. 32). Bien sûr, un contexte social, soit celui de l'implantation des chartes des droits à la fin des années 1970/début des années 1980 au Québec, a accompagné le renforcement de cette valeur de tolérance. On oublie parfois que les nouvelles générations sont les enfants des chartes des droits. Ils ont évolué avec!

Quant à la recherche de l'autonomie, elle n'est pas spécifiquement propre à la jeunesse, mais on la retrouve d'une manière plus prégnante chez elle. Cette valeur s'inscrit dans l'affirmation d'un individualisme qui profiterait de la relativité des valeurs pour trouver sa niche tel qu'on l'entend soi-même dans une sorte de « quant-à-soi » ainsi que de certaines conditions sociales favorisant son expression — notamment l'existence de politiques sociales rendant les individus moins dépendants des autres.

Je le répète encore une fois : ces cinq traits générationnels sont loin d'être exclusifs pour caractériser le contexte social dans lequel évoluent les nouvelles générations. Par ailleurs, ils fournissent une prise d'angle à l'examen de la réalité des cégépiens pour mieux la comprendre et mieux l'interpréter. C'est dans cette perspective qu'il faut considérer la pertinence de ces traits générationnels dans l'analyse.

De plus, les frontières servant à délimiter les générations ne sont pas étanches. Elles sont plutôt poreuses! Familièrement, dans l'actualité, on réfère volontiers aux générations des baby-boomers, des « x » et des « y ». Des intervalles d'âge servent généralement à classer ces trois générations⁵. En ce qui concerne les cégépiens d'aujourd'hui, ils n'appartiendraient plus vraiment à la génération « y » née entre la fin des années 1970 et le début des années 1990 selon les termes de cette classification. Rappelons qu'ils sont pour l'essentiel âgés entre 17 et 20 ans.

Également, l'appartenance générationnelle n'est pas l'unique dimension pour qualifier les cégépiens; de fait, ils ne sont réductibles à leur seule identité générationnelle. Des facteurs tels que l'origine socioéconomique, le milieu familial, le fait de provenir d'un milieu rural ou

⁵ Selon les écrits, on réfère généralement à la période du milieu des années 1940 au milieu des années 1960 pour désigner la génération du baby-boom; la génération « x » suivrait à compter du milieu des années 1960 jusqu'à la fin des années 1970; enfin, la génération « y » aurait comme intervalle la fin des années 1970 et le début des années 1990.

urbain ou de faire partie d'une communauté culturelle, à titre d'exemples, sont autant de facteurs contribuant à décrire la population étudiante dans les cégeps, parfois en marge du point de vue générationnel.

Enfin, il faut éviter un piège : à vouloir comparer les générations — par exemple, entre la génération des cégépiens et celle de leurs parents ou de leurs professeurs — on s'expose plus facilement à exagérer les différences entre elles et à ne plus voir les points de convergences et les continuités existantes entre les générations. Sans compter que le concept de génération, au-delà du caractère parfois arbitraire et non-étanche des frontières servant à décrire les générations, n'est pas une réalité figée dans le temps, à l'instar des valeurs.

C'est ainsi que des individus appartenant par exemple à la génération du baby-boom adopteront des comportements et ajusteront leurs valeurs au regard du contexte social qui prévaut actuellement, contexte pouvant être radicalement différent de ce qu'ils ont vécu dans leur temps « jeunesse ». Parfois, ils épouseront même les traits des nouvelles générations. Le recours à Internet est un exemple éloquent où, selon la catégorisation de Galland (2007), l'on serait plus proche du concept de génération au sens historique, réunissant différents groupes d'âges autour d'un événement commun : le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication en l'occurrence.

En complément aux traits générationnels présentés, soulignons que des passerelles existent entre les valeurs des individus et le thème des générations. Par exemple, pour Inglehart (1993), l'effet de génération peut être déterminant sur le plan de l'évolution des valeurs⁶. Dans certains cas manifestes, des valeurs symboliseront l'appartenance à telle génération. Par exemple, la valeur attribuée à l'autorité n'est pas la même chez les nouvelles générations que chez les précédentes; chez les plus jeunes, l'autorité a une moins forte emprise sur eux et elle est davantage contestée (Renaut, 2004). Elle sera acceptée que si elle est justifiée rationnellement et non par le statut de la personne qui la détient (Boudon, 2002).

La valeur accordée au travail est une autre illustration permettant de distinguer certains traits entre les générations (Tchernia, 2005). De fait, chez les nouvelles générations, le travail est

⁶ Inglehart, souligné dans Assogba, 2004, p. 22.

perçu comme une condition de la réussite de la vie personnelle; mais elles ne sont pas prêtes à tout leur sacrifier (Galland, 2007). Pour elles, le travail est une occasion d'épanouissement personnel qui compterait beaucoup plus que les avantages matériels associés à un emploi chez les jeunes plus scolarisés (Boudon, 2002).

À ces considérations, il faut ajouter le fait que le travail soit aussi une façon d'affirmer ses valeurs individualistes et, qu'en conséquence, la fidélité à l'organisation serait moins grande qu'auparavant. Tant que cette dernière contribue au développement personnel, on y reste attaché, mais de façon instrumentale disons.

Sur un autre plan, Galland soumet l'existence d'un rapprochement des valeurs entre les générations (Galland, 2007). Ainsi, entre jeunes et parents, le partage des valeurs communes serait plus grand que par le passé, ce qui potentiellement favoriserait un meilleur dialogue entre eux.

Portons maintenant notre regard sur la réussite scolaire en lien avec la perspective générationnelle.

Liens étudiants-collège et réussite scolaire

Pour la majorité des étudiants, le cégep se présente comme un milieu intéressant où il fait bon vivre et étudier. Ce milieu semble en accord avec leurs aspirations et leurs valeurs. Regardons de plus près!

L'intérêt pour les études est manifeste chez les cégépiens : quatre étudiants sur cinq (81 %) ont un intérêt « élevé » ou « très élevé » pour leurs études. Cet indicateur est d'autant plus significatif qu'il est associé directement à la réussite scolaire (Gingras et Terrill, 2006; Roy, 2006). En corollaire, les trois quarts des cégépiens considèrent que leurs études sont « très importantes » (76 %); à peine 1% les estiment peu importantes à leurs yeux.

TABLEAU 1
DISTRIBUTION PROCENTUELLE DES ÉTUDIANTS SELON LEUR DEGRÉ D'INTÉRÊT POUR LES ÉTUDES, PAR SEXE ET PAR SECTEUR D'ÉTUDES

Degré d'intérêt	Selon le sexe		Selon le secteur d'études		Ensemble des répondants
	Féminin	Masculin	Préuniversitaire	Technique	
Très élevé	34,9 %	25,6 %	25,6 %	38,2 %	31,5 %
Élevé	49,5 %	50,4 %	50,5 %	49,2 %	49,9 %
Peu ou pas élevé	15,6 %	24,0 %	23,9 %	12,6 %	18,6 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quels sont les principaux facteurs associés de près à un intérêt soutenu chez les cégépiens pour les études? Le prochain tableau offre un premier éclairage.

TABLEAU 2
MEILLEURE COMBINAISON DES VARIABLES PRÉDICTRICES D' UN INTÉRÊT « ÉLEVÉ » POUR LES ÉTUDES CHEZ LES ÉTUDIANTS

1. Accorde plus d'importance aux études.	14,3 %
2. Considère le cégep comme un milieu stimulant.	19,9 %
3. A des résultats scolaires supérieurs à la moyenne.	22,4 %
4. Accorde de l'importance à l'effort pour réussir ses études.	24,2 %
5. Est inscrit au secteur technique.	25,3 %
6. Se sent bien au cégep.	26,5 %
7. Accorde de l'importance à la connaissance.	27,3 %
8. Accorde de l'importance au diplôme d'études collégiales.	27,7 %

À la lecture de ce tableau, on peut constater trois sources distinctes mais complémentaires qui conditionnent l'intérêt aux études : 1) Un système de valeurs prédisposant aux études; 2) Une bonne intégration au cégep; 3) Un bon rendement scolaire. Ces variables ont pour effet de se renforcer mutuellement.

Cette motivation aux études se traduit par un nombre d'heures plus important, accordées aux travaux scolaires. Soulignons que le nombre d'heures consacrées aux études est un autre indicateur garant de la réussite, soit d'un rendement scolaire accru et d'une persévérance aux études.

En moyenne, les cégépiens consacrent 11,7 heures par semaine à leurs études en dehors de la classe. Le prochain tableau établit un lien entre le temps consacré aux études et le rendement scolaire.

TABLEAU 3
RELATION ENTRE LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES AUX ÉTUDES CHEZ LES ÉTUDIANTS ET LE RENDEMENT SCOLAIRE, EN POURCENTAGES

<i>Nbre d'heures consacrées aux études sur une base hebdomadaire</i>	Rendement scolaire					Total des répondants
	59 % et moins	60-69 %	70-79 %	80-84 %	85 % et plus	
0 - 9 heures	62,8 %	47,9 %	43,8 %	28,4 %	29,2 %	41,3 %
10 - 14 heures	23,1 %	24,0 %	24,6 %	26,5 %	21,5 %	23,9 %
15 heures et plus	14,1 %	28,1 %	31,6 %	45,1 %	49,3 %	34,8 %
Total des répondants	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

En bas de dix heures par semaine accordées aux études, le rendement scolaire fléchit chez les cégépiens. Inversement, c'est à partir de 15 heures sur une base hebdomadaire que les résultats scolaires progressent de façon marquée.

En général, l'absence d'intérêt pour les études conduit l'étudiant à accorder moins de temps à ses travaux scolaires. Ce qui, successivement, peut entraîner des difficultés scolaires et même acculer l'étudiant à l'abandon de son programme d'études. C'est ainsi que les deux tiers des étudiants songeant à abandonner leurs études ont peu ou pas d'intérêt pour celles-ci. La motivation des cégépiens au regard des études constitue, de fait, une variable-phare dans l'examen de la réussite scolaire.

Une dimension qui colore le parcours scolaire des nouvelles générations de cégépiens consiste en leur participation au marché du travail pendant les études. Jamais les générations de collégiens qui se sont succédées n'auront consacré autant d'heures à un travail rémunéré pendant les études que les étudiants d'aujourd'hui. Ainsi, dans l'ensemble du réseau collégial, c'est 72 % des étudiants qui occupent un emploi rémunéré pendant les études. Pour mieux apprécier historiquement cette évolution, il faut savoir que moins de 20 % des étudiants à la fin des années 1970 avait un travail rémunéré pendant l'année scolaire (Roy, 2007).

Compte tenu de l'importance accordée à un emploi rémunéré en terme de temps chez les cégépiens, nous nous sommes interrogés sur ce que représente en moyenne une semaine régulière chez les étudiants en terme d'heures consacrées à un boulot, au temps de présence en classe et au temps accordé à des travaux scolaires en dehors de la classe. Pour cet examen, nous avons retenu uniquement les données du Cégep de Sainte-Foy, car nous ne disposions pas de ces informations pour les autres cégeps participants à la recherche.

TABLEAU 4
NOMBRE D'HEURES MOYEN PAR SEMAINE CONSACRÉES À L'ÉTUDE EN DEHORS DE LA CLASSE, À LA PRÉSENCE AUX COURS ET À L'EMPLOI CHEZ LES ÉTUDIANTS DU CÉGEP DE SAINTE-FOY⁷

N^{bre} d'heures moyen à l'emploi pendant l'année scolaire	N^{bre} d'heures à l'étude en dehors de la classe	N^{bre} d'heures de présence au cours⁸	Total des heures par semaine consacrées à ces trois activités
Aucune heure 0	13,2	23,4	36,6
Entre 1 et 9 heures 7,2	13,5	24,2	44,9
Entre 10 et 19 14,0	13,7	22,8	50,5
20 heures et plus 23,0	10,6	22,3	55,9

En moyenne, les cégépiens consacraient 46 heures par semaine à ces trois activités (50 heures chez ceux qui occupent un emploi pendant les études). Tout en étant inscrits à un même nombre d'heures de cours, ce n'est pas avant 20 heures par semaine, consacrées à un travail

⁷ Au total, le tableau porte sur 96 étudiants fréquentant le Cégep de Sainte-Foy.

⁸ Il s'agit du nombre d'heures de cours auquel sont inscrits les étudiants au Cégep de Sainte-Foy.

rémunéré, que le nombre d'heures accordé aux études fléchit quelque peu chez les étudiants. Ces informations nous donnent la mesure du temps occupé par les cégépiens au travail et à l'étude pendant la semaine et ce, avant les loisirs, les repas, le sommeil, etc. Mesure qui s'éloigne allègrement du mythe du cégépien paresseux!

Malgré cette forte participation au marché du travail, les étudiants considèrent néanmoins que leurs études sont plus importantes que leur emploi (77% des étudiants ayant un travail rémunéré pendant les études). Cependant, quatre cégépiens sur dix (42 %), occupant un emploi pendant les études, considèrent que cet emploi nuit à leurs études⁹. Diverses associations peuvent être faites avec ce facteur. C'est ainsi que les étudiants estimant que l'emploi nuit à leurs études sont parmi ceux qui songent à abandonner leurs études et ils se retrouvent plus affectés sur le plan de leur bien-être personnel : ils sont moins satisfaits d'eux-mêmes et ils se sentent davantage stressés et déprimés¹⁰. Cette question est reprise plus loin.

D'une manière plus spécifique, deux indicateurs ont servi à évaluer la réussite scolaire : le rendement scolaire (exprimé à partir des résultats scolaires cumulés) et la persévérance scolaire (déterminée à partir d'une question portant sur l'abandon scolaire dans le questionnaire d'enquête). Parmi les facteurs qui leur sont associés, certains sont communs, d'autres sont distincts. Au total, des passerelles existent entre les deux, mais la prépondérance de certains facteurs pour l'un et l'autre des indicateurs suggère des avenues de réflexion et d'intervention qui pourraient varier à l'occasion.¹¹

Le rendement scolaire est un premier miroir de la réussite; les notes scolaires constituent de fait le volet *formel* de la réussite scolaire. C'est le point d'arrivée, le résultat d'un processus avec, comme sanction ultime, le diplôme. Les notes scolaires peuvent fluctuer dans le temps chez un même étudiant. De la même manière, elles sont le résultat d'une variété de facteurs personnels, scolaires et sociaux qui se combinent.

⁹ 50 % estiment que l'emploi n'a pas d'effet sur leurs études et 8,0 % que cet emploi a pour effet d'améliorer les conditions pour leurs études.

¹⁰ Le P du χ^2 est de .0001 pour ces variables et de .0037 pour la variable « songe à abandonner les études ».

¹¹ Par exemple, dans l'étude de Larose (2005), on souligne que la persévérance scolaire tient moins aux résultats scolaires et aux connaissances acquises qu'à un ensemble de facteurs personnels et sociaux.

Deux de ces facteurs recensés dans les écrits ont une portée en partie déterministe. Il en est ainsi des résultats obtenus au secondaire et de la scolarité des parents (la mère en particulier). Un second niveau de facteurs tient à la motivation, aux efforts pour réussir et au système de valeurs de l'étudiant. Ces facteurs forment un bloc cohérent chez l'étudiant. Un troisième niveau concerne l'univers relationnel, soit l'ensemble des facteurs favorisant l'intégration de l'étudiant à la vie collégiale. Un quatrième niveau se reflète à travers des indicateurs de bien-être personnel tels que l'autosatisfaction et le fait de ne pas se sentir déprimé. Un cinquième niveau a trait à la dimension socioéconomique, à savoir l'emploi et la situation financière. Cinq niveaux donc en interaction et exerçant une influence tangible sur les résultats scolaires des cégépiens.

Afin d'illustrer la diversité des facteurs exerçant une influence tangible sur le rendement scolaire, nous avons identifié la meilleure combinaison de facteurs garante d'un rendement scolaire accru. Le tableau suivant reproduit ces facteurs.

TABLEAU 5
MEILLEURE COMBINAISON DES FACTEURS PRÉDICTEURS
DU RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS

<i>Facteurs prédicteurs</i>	<i>R² Pourcentage cumulatif de la variance expliquée</i>
Rang Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant qui a de bons résultats scolaires :	
1. N'éprouve pas de difficultés scolaires	22,1 %
2. Consacre un nombre d'heures significatif aux études.	26,6 %
3. Accorde de l'importance aux études.	28,2 %
4. Ne travaille pas ou occupe un emploi de moins de 25 heures par semaine.	30,0 %
5. Est satisfait de sa situation financière.	31,4 %
6. Est de sexe féminin.	32,7 %
7. Est engagé dans des activités parascolaires au cégep.	33,4 %
8. Accorde de l'importance à posséder une bonne culture générale.	34,0 %

L'importance accordée aux études dans le système de valeurs du cégépien constitue une figure de proue de la réussite. Dans toutes les analyses effectuées, les valeurs composent souvent la majeure partie des déterminants de la réussite. L'effort que l'étudiant y met, sa situation

socioéconomique ainsi que son degré de participation au marché du travail exercent également une influence sensible sur le rendement scolaire.

Une digression sur la question du travail rémunéré en lien avec le rendement scolaire. Ce serait à compter de 25 heures par semaine accordées au travail rémunéré que les effets négatifs sur les résultats scolaires se multiplieraient. Compte tenu de l'impact du seuil de 25 heures et plus de travail rémunéré par semaine sur le rendement scolaire, nous avons examiné plus en détail les caractéristiques de ces étudiants.

TABLEAU 6
PORTRAIT DES ÉTUDIANTS OCCUPANT UN EMPLOI DE 25 HEURES ET PLUS PAR SEMAINE PENDANT LES ÉTUDES¹²

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant occupant un emploi de 25 heures et plus sur une base hebdomadaire :¹³
* ¹⁴ Compte davantage sur son emploi comme principale source de revenu.	

¹² Dans l'échantillon de l'étude (Roy *et al.*, 2008), les étudiants occupant un emploi de 25 heures et plus par semaine, totalisent 11,2 % de l'ensemble des étudiants (N = 193).

Est plus âgé.
* Considère davantage que son emploi nuit à ses études.
* A des résultats scolaires inférieurs à la moyenne.
Considère moins que ses parents l'appuient financièrement.
* Occupe plus souvent un emploi pour assurer sa subsistance.
* Accorde plus d'importance à gagner rapidement de l'argent.
* Se sent moins encouragé par son père dans ses études.
Est de sexe masculin.
* Éprouve davantage de difficultés scolaires.
Occupe moins souvent un emploi pour vivre l'expérience du marché du travail.
* A moins d'intérêts pour ses études.
* Considère moins que le cégep est un milieu stimulant.
* Accorde moins d'importance aux études.
Considère davantage que sa charge de travail est élevée.

Deux logiques ressortent de ce tableau. Une première tient à une sorte de figure imposée que représenterait le travail rémunéré. L'argument de la subsistance est davantage présent chez eux quant à leur motivation à travailler. Seconde logique : ils ne valorisent pas beaucoup le monde des études. Du moins, l'intérêt est moindre et ils vont, par exemple, accorder plus d'importance à faire de l'argent rapidement. Ici, conditions sociales et système de valeurs les éloigneraient potentiellement du cégep.

Donc, globalement, c'est véritablement à compter de ce seuil critique de 25 heures sur une base hebdomadaire et combinée avec d'autres facteurs identifiés au tableau 6 que le travail rémunéré peut exercer une influence négative marquée sur la trajectoire scolaire de l'étudiant. Selon nos données encore, il serait par ailleurs prudent de situer ce seuil entre 20 et 25 heures par semaine. Cet intervalle correspond à une zone intermédiaire où les risques à la réussite se cumulent progressivement.

L'examen du second indicateur — la persévérance aux études — procède d'une même logique où se combinent une variété de facteurs souvent de même souche que ceux du rendement scolaire. Mais des différences existent! C'est ainsi que, pour la problématique de l'abandon scolaire, le système de valeurs des cégépiens exercerait aussi un rôle prédominant. Également, le rôle joué par des facteurs tenant au bien-être personnel de l'étudiant, apparaît plus marqué

¹³ Le P du chi² est ≤ .01. Lorsque la valeur du P est identique, on utilise la valeur du chi² pour établir le rang des variables.

¹⁴ « * » Facteurs associés négativement, soit au rendement scolaire et/ou à la persévérance aux études.

que pour le rendement scolaire. Enfin, le soutien parental aux études fait figure de variable sensible dans l'analyse du parcours scolaire et de la persévérance aux études, rejoignant en cela les conclusions de certaines études dont celle de Gingras et Terrill (2006).

Globalement, les étudiants les plus à risque de quitter éventuellement le cégep (11% d'étudiants dans nos travaux) manifestent peu d'intérêt pour leurs études et accordent moins d'importance à celles-ci dans leur système de valeurs; ils se sentent plus souvent déprimés et sont moins satisfaits d'eux-mêmes; ils se sentent moins bien au cégep et ne considèrent pas celui-ci comme un milieu stimulant; ils sont moins encouragés par leur père pour les études et leur mère a généralement une scolarité inférieure à la moyenne; enfin, ils sont moins satisfaits de leur situation financière.

Le rapport au savoir chez les nouvelles générations

Sans être exhaustifs, examinons certains traits des cégépiens d'aujourd'hui avec l'univers du savoir. Contrairement à certaines idées reçues, les cégépiens ne sont ni cyniques ni désenchantés face au monde du savoir et de la connaissance. Bien au contraire, les différents résultats de nos travaux de recherche révèlent plutôt un intérêt marqué pour la connaissance chez la majorité d'entre eux. En complément, des valeurs telles que la méritocratie (fournir les efforts nécessaires pour réussir les études et assumer la responsabilité des résultats obtenus), l'importance de bien faire les choses, d'être autonome et la signification que les étudiants accordent à l'obtention du diplôme collégial, sont autant d'éléments venant renforcer la motivation qu'ils témoignent à l'endroit du savoir et consacrant leur engagement aux études collégiales.

Cependant, il est vrai que ce rapport au savoir transite par un pragmatisme prégnant chez eux, pragmatisme faisant en sorte que la connaissance n'est pas une fin en soi mais un moyen. Un moyen de se réaliser individuellement et professionnellement!

Chez les nouvelles générations, les études sont perçues comme un « passeport » favorisant une ascension sociale et professionnelle dans l'esprit des cégépiens. Dans ce contexte, les étudiants interrogent inlassablement le caractère utilitaire de telle matière, de tel cours, etc.

Empruntons volontiers une image : c'est la génération du « *qu'ossa donne!* ». « Pourquoi apprendre telle matière, tel contenu? En quoi cela me servira-t-il pour demain sur le plan personnel et professionnel? » questionne-t-on du côté des étudiants. Chez les professeurs, il faut alors convaincre, motiver. Les étudiants ne carburent plus à la seule vertu des bienfaits intrinsèques de la matière. La vertu demande à être démontrée et l'utilité du savoir enseigné est constamment remise sur la table.

Les étudiants ont tout de même développé des tics dérivés de ce pragmatisme. C'est ainsi qu'ils sont souvent obsédés par les notes scolaires obtenues afin de ne pas compromettre la cote « r » qui constitue l'indicateur scolaire de référence déterminant l'accès à l'université¹⁵. Il s'agit d'un phénomène se traduisant notamment par le fait que les cégépiens d'aujourd'hui sont plus nombreux que ceux d'hier à réclamer des révisions de notes, à questionner les modes d'évaluation et à demander de ne pas avoir la même note que les autres membres de l'équipe pour un travail collectif par exemple.

Sur ce dernier point, c'est la méritocratie qui joue à plein, c'est-à-dire qu'on accepte moins du côté des cégépiens qu'un étudiant ayant peu fourni d'efforts pour un travail de groupe ait une note identique aux autres. De plus en plus, ils bloquent les quatre roues sur ce genre de question, phénomène par ailleurs à peu près inexistant dans le réseau collégial il y a à peine dix ans selon les intervenants rencontrés.

Ce pragmatisme conduit en partie les étudiants à la logique de « l'acteur », logique s'exprimant par le fait les cégépiens veulent être de plus en plus les acteurs de leur apprentissage. Un cours magistral comme unique mode pédagogique les fait « décrocher » littéralement. Ils aiment intervenir et s'éprouver à travers des formules pédagogiques variées (incluant l'enseignement magistral) qui les mettront à contribution et qui leur permettront de se mesurer aux savoirs et aux compétences recherchées en éducation. Là encore, le soliloque étudiant/professeur peut perdurer à l'occasion.

Conclusion

¹⁵ « La cote R est la moyenne pondérée des cotes de rendement de l'ensemble des cours collégiaux (sauf éducation physique). Elle tient également compte, dans son calcul, des unités rattachées aux cours et des échecs. » (Boisvert et Martin, 2006, p. 18).

Les quelques traits générationnels des jeunes collégiens ne sont nullement exhaustifs. Nous l'avons souligné plus haut. Par ailleurs, ils peuvent nous permettre de mieux comprendre ce qu'ils sont et de mieux définir ainsi notre mode de relation avec eux. Comme professeur, comme intervenant, comme parent.

Dans le domaine de l'éducation, ces aspects de connaissance peuvent s'avérer utiles pour opérer une médiation entre ce qu'ils sont ces étudiants, leur réalité sociale, leurs valeurs, leurs aspirations et les exigences propres au réseau collégial. Nous croyons qu'ainsi, un rapport plus fécond pourrait s'établir en eux et le collège afin d'utiliser leur plein potentiel au regard des objectifs poursuivis par l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

Assogba, Y. (2004), « État de la question sur l'étude des valeurs », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-29.

Attias-Donfut, C. (1988), *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*, Paris, Armand Colin.

Bernier, J. (2007), « Les mutations dans les formes d'emploi et leurs conséquences sur les jeunes », dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 247-258.

Boudon, R. (2002), *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?*, Québec, Éditions Nota Bene.

Bourdon, S. et M. Vultur (2007), « Vingt ans après, les nouveaux visages du travail des jeunes », dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 1-21.

Caron, A. H. et L. Caronia (2005), *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*, collection « Paramètres », Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Castells, M. (2001), *La société en réseaux*, Paris, Fayard.

Cauchy, C. (2003), « Emploi atypique et précarité chez les jeunes : une main-d'œuvre à bas prix, compétente et jetable! », dans Conseil permanent de la jeunesse, *Actes du colloque Vivre à l'ère précaire, causes et conséquences de l'emploi atypique chez les jeunes*, Québec, Conseil permanent de la jeunesse.

Chauvel, L. (2002), *Le destin des générations : structures sociales et cohortes en France au XXe siècle*, 2^e édition, Paris, Presses Universitaires de France.

Dawson, C., B. Ellefsen, J. Hamel, M. Marcoux-Moisan *et al.* (2004), *L'insertion de la génération numérique dans la nouvelle économie*, Observatoire Jeunes et Société, INRS-Urbanisation, Culture et Société, rapport de recherche.

Dumont, F. (1987), *Le sort de la culture*, collection Positions philosophiques, Montréal, Éditions de l'Hexagone.

Galland, O. (2007), *Sociologie de la Jeunesse*, 4^e édition, Paris, Armand Colin.

Gingras, M. et R. Terrill (2006), *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Montréal, SRAM, Service de la recherche.

Hamel, J. (2007), « Le rapport au travail et la génération « numérique », dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 69-87.

Inglehart, R. (1993), *La transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées*, Paris, Économica.

Klein, J.-L. (2007), « La mondialisation : de l'État-nation à l'espace-monde », dans J.-L. Klein et F. Laserre (dir.), *Le monde dans tous ses états. Une approche géographique*, Collection Géographie contemporaine, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-85.

Kotkin, J. (2000), *The New geography. How the Digital Revolution is Reshaping the American Landscape*, New-York, Random House.

Mercure, D. (2007) « Les jeunes et le travail : un fait social total », dans Bourdon et Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 283-303.

Pronovost, G. (2007), *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Renaut, A. (2004), *La fin de l'autorité*, Champs, Paris, Flammarion.

Ricard, F., (1994), *La Génération lyrique*, Montréal, Les Éditions du Boréal.

Roy, J.(2007), « Les logiques sociales de la dualité travail-études : le cas des jeunes de l'enseignement collégial », dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 215-229.

Roy, J. (2006), *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.

Saviskas, M. (2005), *Careers and Contexte : new challenges and task for guidance and counselling*, Présentation au congrès de l'AEVG, Lisbonne, Portugal, septembre.

Tchernia, J.-F. (2005), « Les jeunes Européens, leur rapport au travail », dans O. Galland et B. Roudet (dir), *Les jeunes Européens et leurs valeurs. Europe orientale*, La Découverte, Paris, p. 204-227.