

**Accès, participation, persévérance et réussite
des groupes sous-représentés à l'Université Ryerson
Sous l'angle des programmes Bridges to Ryerson,
Tri-Mentoring et Road to Ryerson**

Rapport 9 | DP-006 : les services aux étudiants

Rapport préparé par Sabrina Malik, Jian Guan, Heather Lane Vetere et Rona Abramovitch
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Avertissement :

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

Se référer au présent document comme suit :

Malik, S., Guan, J., Vetere, H.L. et Abramovith, R. (2011) *Accès, participation, persévérance et réussite des groupes sous-représentés à l'Université Ryerson Sous l'angle des programmes Bridges to Ryerson, Tri-Mentoring et Road to Ryerson.* Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5
Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2011

Table des matières

Résumé.....	2
Introduction	8
Optique de la recherche et analyse documentaire	19
Aperçu et objectif de la recherche	17
Méthode et conception de l'enquête	19
Constatations et conclusions de la recherche	26
Conclusions générales.....	47
Références bibliographiques	50

Annexes

On peut obtenir les annexes sous forme d'un document distinct en anglais seulement.
Pour ce faire, prière d'envoyer un courriel à info@heqco.ca.

Résumé

L'Université Ryerson offre une série de programmes conçus pour accroître l'accès aux études supérieures des personnes qui seraient autrement moins susceptibles de se diriger vers l'université, de même que pour améliorer la participation, la persévérance et la réussite aux études des groupes sous-représentés parmi son effectif étudiant. Aucune étude n'a toutefois jusqu'à ce jour examiné de près l'efficacité de ces programmes ni leurs retombées en général.

La présente recherche a eu pour objet d'analyser les retombées de trois de ces programmes. Nous espérons que son compte rendu aux pages qui suivent aidera à mieux comprendre les personnes qui participent à ces programmes et les avantages qu'elles en retirent, de même qu'à repérer les meilleures pratiques dont d'autres établissements d'enseignement postsecondaire pourraient s'inspirer pour que leurs programmes et services axés sur les étudiants produisent des résultats similaires.

Notre recherche a inclus des entretiens approfondis avec des personnes participant à deux des trois programmes pris en considération, à savoir *Bridges to Ryerson* et le *Tri-Mentoring Program*. Elle a également donné lieu à des entretiens avec trois personnes participant à un troisième programme, baptisé *Road to Ryerson*.

Étude 1 : Bridges to Ryerson

Le programme *Bridges to Ryerson* a pour but d'accroître l'accès aux études supérieures des personnes qui seraient autrement moins susceptibles de se diriger vers l'université, de même que pour améliorer la participation, la persévérance et la réussite aux études des groupes sous-représentés parmi l'effectif étudiant de Ryerson. La plupart des participantes et participants au programme *Bridges to Ryerson* font partie des groupes les plus mal lotis de la société et généralement sous-représentés dans les établissements d'enseignement postsecondaire, tels que les Autochtones, les nouveaux Canadiens et les immigrants de 2^e génération.

Les personnes qui participent à ce programme le font à temps partiel. Elles bénéficient de soutiens ciblés favorisant directement ou indirectement la poursuite des études, y compris une aide financière, selon leurs besoins. Les personnes qui achèvent *Bridges to Ryerson* avec succès sont assurées d'être admises à l'université dans des programmes particuliers, sous réserve de certaines conditions : elles doivent suivre deux cours de base ouvrant droit à crédit (dont l'un doit être « English » et l'autre doit avoir un rapport avec la faculté dans laquelle elles souhaitent ultimement étudier). De plus, les personnes dont les compétences en lecture, en écriture ou en mathématiques ne sont pas au niveau requis pour le programme d'études qui les intéresse sont tenues de suivre un cours de « English » ou de mathématiques ne donnant pas droit à un crédit.

Les entretiens approfondis menés avec 27 étudiantes et étudiants nous ont permis de recueillir une foule de renseignements sur le vécu de ces personnes et sur leurs antécédents dans le milieu de l'éducation.

Quatre thèmes se sont dégagés du récit de leur expérience personnelle, à savoir :

- **marginalisation à l'école** : cas fréquents de mise à l'écart ou de mépris à l'école vécus par les personnes issues de l'immigration ou membres d'une minorité visible;
- **délaissement et mauvais traitements au foyer** : foyer désorganisé, vie familiale dysfonctionnelle, pauvreté, mauvais traitements aux mains des personnes responsables de leur bien-être;
- **scolarité interrompue** : déménagements, changements de foyer ou d'école, mauvaise impression du système d'éducation;
- **faute d'encadrement et de structure propices à l'éducation** : manque d'aide avec la planification des études, la sélection des cours, la gestion de l'emploi du temps et les techniques d'étude.

Durant la seconde partie des entretiens, nos questions ont porté plus particulièrement sur ce que les personnes ayant participé à *Bridges to Ryerson* pensent de ce programme. Nous avons pu constater qu'elles avaient une très haute opinion du programme et du personnel chargé de son exécution. Trois thèmes se sont dessinés à cet égard :

- **possibilité d'une deuxième chance** : *Bridges to Ryerson* offre à ses participantes et participants (qui n'y viennent pas tout de suite après l'école secondaire) une deuxième chance de faire des études supérieures, et en particulier, il ouvre la voie aux études pour les personnes marginalisées qui n'auraient sinon jamais eu accès à une formation universitaire;
- **désir d'améliorer son sort et motivation à gravir les rangs de la société** : *Bridges to Ryerson* se fait l'écho du désir profond des étudiantes et étudiants à poursuivre leurs études et de leur forte motivation à y parvenir, à enrichir leurs connaissances et à explorer leurs futures possibilités d'emploi.
- **aide aux études et soutien structurel** : *Bridges to Ryerson* apporte une aide aux études par l'entremise de ses responsables de programmes, chargés de cours et autres membres du personnel de l'université qui encouragent les étudiantes et étudiants, forment des relations de confiance avec ces derniers et leur proposent des styles et des méthodes d'enseignement accessibles.

Étude 2 : Tri-Mentoring Program (TMP)

Fondé sur un cadre de non-assimilation, le programme TMP a spécifiquement pour but de cerner et de satisfaire les besoins particuliers des étudiantes et étudiants de Ryerson qui sont les premiers dans leur famille à faire des études, qui sont issus de milieux linguistiques et culturels variés et qui font partie de familles à faible revenu. Il vise aussi à fournir un espace propice à la célébration des différences et de la diversité dans un milieu peu oppressif. Durant leur première année d'études, les personnes inscrites au TMP sont mises en rapport avec une étudiante ou un étudiant chevronné de troisième année, chargé de faciliter leur orientation à l'université et leur transition vers la vie universitaire. Les étudiantes et étudiants de deuxième année suivent un cours de formation du leadership étudiant destiné à renforcer leurs habiletés d'entraide et de travail d'équipe, de communication et de résolution de problèmes. Les étudiantes et étudiants de troisième année, pour leur part, servent de mentors aux personnes inscrites en première année, tout en explorant leur propre employabilité et leurs compétences pouvant orienter leur choix de carrière. Enfin, les étudiantes et étudiants de quatrième année sont mis en rapport avec une personne qui travaille dans le domaine d'activité auquel mènent leurs études et qui les aide à faire du réseautage, à améliorer leurs compétences favorisant leur employabilité et à trouver des possibilités d'emploi. (Le nom du programme reflète le fait que celui-ci prévoit trois niveaux de mentorat, ses participants étant des étudiantes et étudiants encadrés par des mentors ou agissant comme mentors, et des professionnels qui font office de mentors en préparation d'une carrière.)

Le TMP, lancé en 2001, a été élargi en 2006 par l'ajout d'un volet axé sur les personnes qualifiées d'étudiants de « première génération ». Ce volet vise deux groupes : les étudiants de première génération à Ryerson et les étudiants de première génération dans la collectivité. Nous entendons par « étudiants de première génération » les personnes dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires. Ce volet a pour but, d'une part, d'augmenter le nombre d'étudiants de première génération en leur offrant du soutien, des encouragements, de l'information pertinente

et de l'inspiration et, d'autre part, d'accroître la persévérance et la réussite des étudiants de première génération qui choisissent de fréquenter Ryerson.

Près de 2 000 personnes participent au TMP, dont environ un tiers sont des étudiants de première génération.

Nous avons mené des entretiens approfondis avec des personnes qui participent au TMP, afin de recueillir des renseignements sur les sujets suivants : la manière dont elles sont venues à s'inscrire au TMP; les raisons qui les ont incitées à s'y inscrire; les obstacles auxquels elles se sont heurtées par le passé dans le domaine de l'éducation; leurs attentes au début de leur participation au TMP; et enfin, la manière dont le TMP a influé sur leur façon de penser, leur confiance en soi et leurs objectifs concernant leurs études et leur avenir.

De ces entretiens approfondis, que nous avons eus avec 71 étudiantes et étudiants, nous avons tiré une pléthore de renseignements sur le vécu de ces personnes à Ryerson, aussi bien en ce qui a trait à leurs études qu'à leurs rapports sociaux. Il ressort des témoignages ainsi recueillis que le soutien du personnel enseignant et la participation à la vie du campus sont deux facteurs importants qui contribuent à la persévérance de ces étudiantes et étudiants. Ces entretiens ont fait ressortir les quatre thèmes suivants relatifs à Ryerson en tant qu'établissement d'enseignement :

- **participation à la vie de la collectivité et du campus** : perception du campus de Ryerson comme étant diversifié, inclusif et axé sur la collectivité;
- **programmes spécialisés et formation pratique** : concentration des programmes de Ryerson sur les études spécialisées et la formation pratique;
- **soutien du personnel enseignant et relations avec ce dernier** : nombre réduit d'étudiantes et d'étudiants par classe et soutien individualisé du personnel enseignant;
- **emplacement du campus** : emplacement attrayant au centre-ville, propice à l'apprentissage, riche en possibilités et en diversité.

Durant la seconde moitié des entretiens, nos questions ont surtout porté sur ce que les étudiantes et étudiants pensent du TMP. Quatre thèmes se sont dégagés à cet égard :

- **soutien et ressources** : le TMP permet à ses participantes et participants d'en savoir plus sur la vie universitaire, les emplois pour étudiants, la constitution de réseaux et le réseautage ou encore les relations qui peuvent favoriser une carrière;
- **ancrage** : physiquement et psychologiquement, le TMP se présente pour les étudiantes et étudiants sous-représentés et marginalisés comme un point d'ancrage leur donnant un sentiment d'appartenance à la communauté;
- **responsabilité et motivation** : accroissement du sens des responsabilités et de la motivation des étudiantes et étudiants, grâce à la réalisation que

quelqu'un les prend pour modèle; soutien mutuel des mentors et des personnes qui leur sont rattachées;

- **leadership et entregent** : le TMP aide à renforcer la confiance en soi des étudiantes et étudiants, de même que leurs compétences sociales, dans le cadre de leurs interactions avec d'autres sur le campus et dans la collectivité.

Étude 3 – Road to Ryerson

Road to Ryerson est un programme qui s'adresse aux finissantes et finissants de l'école secondaire qui ont manqué de peu leur admission à Ryerson, soit parce qu'il leur manquait des cours prérequis, soit parce que leurs notes n'étaient pas tout à fait assez bonnes. L'idée est de donner à ces jeunes une deuxième chance d'obtenir leur admission à l'université.

Bon nombre de jeunes échouent lors de leur première tentative d'entrée à l'université faute d'avoir obtenu l'aide ou le soutien qu'il leur fallait pour réussir. Nous savons que certains jeunes dans cette situation retournent à l'école secondaire pour y suivre des cours additionnels et rehausser leurs notes, mais la plupart n'en font rien. Nous travaillons chaque année avec un nombre limité de jeunes en vue d'établir quel rattrapage s'avère nécessaire au cas par cas pour satisfaire aux exigences de Ryerson et nous leur garantissons l'admission à notre université en autant qu'ils ou elles satisfassent à ces exigences. Ces jeunes retournent effectivement à l'école secondaire et y suivent les cours nécessaires pour remplir les conditions d'admission de Ryerson. Nous les associons à des étudiantes et étudiants de notre université qui leur servent de mentors et de tuteurs (par l'intermédiaire du TMP) et qui les aident avec leurs cours d'école secondaire additionnels. Nous accueillons ces jeunes à Ryerson à l'occasion de plusieurs visites du campus et de différents ateliers qui leur permettent de se familiariser avec les locaux et les attentes de l'université tout en finissant leurs cours. Nous les aidons ensuite à présenter une nouvelle demande d'admission.

Malgré tous les efforts que nous avons déployés, nous n'avons pas été en mesure de prendre contact avec plus de trois personnes qui ont participé au programme *Road to Ryerson*, et toutes les trois étudiaient en première année à notre université lorsque nous leur avons parlé. Une partie des jeunes qui ont participé à ce programme n'ont pas encore achevé leurs études secondaires et sont de ce fait difficiles à joindre compte tenu de leur âge et du fait qu'ils sont encore à l'école. Bon nombre de personnes qui ont participé au programme ont aussi choisi de s'inscrire à un autre établissement d'enseignement postsecondaire qu'elles ont estimé mieux correspondre à leurs besoins, compte tenu de leurs objectifs et de leurs notes de fin d'études secondaires nettement améliorées. Les données relatives aux trois personnes ayant participé au programme que nous avons pu contacter sont présentées plus loin sous forme d'études de cas.

Dans l'ensemble, nous estimons que notre recherche, en plus d'avoir fourni aux étudiants l'occasion de raconter leur vécu aussi riche que varié, a apporté la preuve de deux choses : premièrement, que les personnes qui sont confrontées à de grandes difficultés dans la vie et qui ont des antécédents parfois très complexes en matière d'éducation peuvent réussir à accéder aux études postsecondaires (comme c'est le

cas de celles qui ont participé au programme *Bridges to Ryerson*); et deuxièmement, qu'un programme visant spécifiquement à combattre l'isolement et l'exclusion sociale peut grandement contribuer à rehausser la participation et la réussite des étudiants (comme c'est le cas des personnes qui ont participé au TMP).

Introduction

L'Université Ryerson, située au cœur de Toronto, accueille environ 28 000 personnes dans ses programmes de premier cycle offerts dans six facultés, à savoir celles des arts; des services communautaires; des communications et du design; de l'ingénierie, de l'architecture et des sciences, auxquelles s'ajoutent l'école de gestion Ted Rogers School of Management et l'école d'éducation permanente Chang School of Continuing Education. Ryerson est à tous égards une université urbaine, qui attire un effectif dont la diversité est caractéristique d'un grand centre multiculturel. L'université s'est engagée à servir la collectivité au sein de laquelle elle se situe : améliorer l'accès aux études des membres de cette collectivité qui sont sous-représentés à l'université fait partie de cet engagement.

L'Université Ryerson offre une série de programmes conçus pour accroître l'accessibilité des études supérieures pour les personnes qui seraient autrement moins susceptibles de se diriger vers l'université, de même que pour améliorer la participation, la persévérance et la réussite aux études des groupes sous-représentés parmi son effectif étudiant. Aucune étude n'a toutefois jusqu'à ce jour examiné de près l'efficacité de ces programmes ni leurs retombées en général.

La présente recherche a eu pour objet d'analyser les retombées de trois de ces programmes. Nous espérons que son compte rendu aux pages qui suivent aidera à mieux comprendre les personnes qui participent à ces programmes et les avantages qu'elles en retirent, et qu'il fournira des modèles de meilleures pratiques dont d'autres établissements d'enseignement postsecondaire pourraient s'inspirer pour que leurs programmes et services axés sur les étudiants produisent des résultats similaires.

Notre recherche a porté sur trois programmes : *Bridges to Ryerson*, le *Tri-Mentoring Program* (TMP) et *Road to Ryerson*. Nos constatations relatives à ces programmes sont présentées ci-après sous les titres Étude 1, Étude 2 et Étude 3, respectivement.

Nous avons voulu confier les entretiens aux fins de notre recherche à une personne indépendante des trois programmes, mais sensibilisée à la situation et au vécu des étudiantes et étudiants marginalisés. Sabrina Malik, diplômée de Ryerson, satisfaisait à ces critères. Elle s'est chargée de trouver les personnes à qui parler, de même que des entretiens avec celles-ci et de leur transcription. Sabrina n'a eu aucun mal à établir un rapport avec ses interlocuteurs et interlocutrices, qui se sont vite sentis à l'aise avec elle et lui ont librement fait part de leur expérience personnelle. Il nous a donc été possible de recueillir des renseignements détaillés sur les antécédents des personnes qui ont participé aux programmes à l'étude; la manière dont elles sont venues à s'inscrire à un programme donné; les raisons qui les ont incitées à s'y inscrire; les obstacles auxquels elles se sont heurtées par le passé dans le domaine de l'éducation; leurs attentes au début de leur participation au programme qu'elles ont suivi; et enfin, la manière dont ce programme a influé sur leur façon de penser, leur confiance en soi et leurs objectifs concernant leurs études et leur avenir.

Étude 1 : Bridges to Ryerson

Bridges to Ryerson offre une « deuxième chance » d'accéder aux études postsecondaires aux personnes qui en sont capables, mais dont la première tentative dans ce sens a échoué. *Bridges to Ryerson* fait partie d'un plus vaste programme favorisant l'accès à Ryerson, baptisé *Spanning the Gaps to Post Secondary Education* (« création de passerelles vers les études postsecondaires »). L'Université Ryerson est fondée sur le principe que l'éducation peut rompre le cycle intergénérationnel de la pauvreté et de l'exclusion sociale, et que les études supérieures transforment les vies et contribuent à la cohésion sociale, à la stabilité de la société et à la société civile. De là vient sa détermination à jouer un rôle au sein du grand Toronto pour ce qui est d'élargir les possibilités et les capacités d'éducation. L'un des objectifs de l'université est d'augmenter la participation aux études postsecondaires des jeunes et des adultes qui risqueraient autrement de n'avoir aucun contact ni aucune expérience de l'enseignement à ce niveau. C'est dans cette optique que Ryerson a lancé *Spanning the Gaps to Post Secondary Education* : il s'agit de plusieurs programmes intégrés, disposant d'une infrastructure commune et ayant tous pour but de favoriser l'accessibilité des études postsecondaires pour les étudiantes et étudiants marginalisés. L'un de ces programmes, *Information*, propose aux personnes dont les perspectives d'avenir seraient améliorées par des études postsecondaires et qu'un tel cheminement intéresse, mais qui ne savent pas comment se mettre sur la bonne voie, des « cartes » individualisées qui leur expliquent en détail comment concrétiser un tel projet. Ces personnes, qui ne savent guère comment accéder au système d'éducation postsecondaire, ont besoin d'information et de conseils, à la fois généraux et spécifiquement liés à la poursuite des études, adaptés à leur situation et à leurs besoins particuliers. Leurs circonstances sont rarement « ordinaires » et leurs questionnements appellent des conversations continues, pas les réponses types disponibles sur des sites Web.

Un autre de ces programmes est *Bridges to Ryerson*. Bon nombre d'adultes se heurtent à l'impossibilité d'entamer un programme d'études postsecondaires, faute d'avoir achevé leurs études secondaires, ou encore parce que la fin de leurs études remonte à trop longtemps ou que leur vécu scolaire leur rappelle trop de mauvais souvenirs. Il se peut aussi que ces personnes manquent d'argent et n'aient que peu de temps de faire autre chose que de travailler pour couvrir leurs frais de subsistance actuels, ou encore qu'elles mènent des vies très complexes et difficiles. Nous avons créé une série de points d'accès ou de « passerelles » pour permettre à certaines de ces personnes d'acquérir les compétences requises pour l'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire et de montrer qu'il leur serait possible de suivre un programme d'études à Ryerson avec succès.

Lancé en septembre 2008, le programme *Bridges to Ryerson* accueillait au départ 33 étudiantes et étudiants. En janvier 2009, 17 personnes additionnelles s'y sont inscrites. En 2009-2010, les participantes et participants au programme étaient au nombre de 35 et en 2010-2011, 38. Parmi les membres des cohortes de 2008-2009 et 2009-2010, 25 personnes sont présentement inscrites à un programme de Ryerson menant à un grade, 11 suivent des cours additionnels d'éducation permanente à Ryerson, 17 sont inscrits à d'autres programmes d'études postsecondaires et 1 est retournée à l'école secondaire. La plupart des personnes qui participent à *Bridges to*

Ryerson sont issues de communautés à faible revenu et font partie de groupes traditionnellement sous-représentés dans le système d'éducation postsecondaire. Quelques-unes sont Autochtones, et bon nombre d'autres sont soit des nouveaux Canadiens, soit des immigrants de 2^e génération. Certaines font partie d'une famille monoparentale et d'autres ont des difficultés d'apprentissage ou une autre forme de déficience. La quasi-totalité de ces personnes ont été recrutées par l'entremise du programme *Information* qui fait partie du programme *Spanning the Gaps*, et ce en fonction de leurs objectifs, de leurs antécédents scolaires et de leur situation courante.

Bridges to Ryerson prend appui sur les politiques et les cours existants de Ryerson. L'école d'éducation permanente Chang School of Continuing Education offre des cours de transition scolaire, en plus de quoi la politique d'admission de Ryerson est assouplie pour les étudiantes et étudiants adultes et s'accompagne de services d'assistance. Rien de tout cela n'offre cependant une garantie d'accès, car même une fois que les adultes intéressés à étudier à Ryerson remplissent toutes les conditions d'admissibilité applicables, leur demande d'admission reste soumise aux procédures et aux règles de concurrence habituelles. La participation à *Bridges to Ryerson* s'accompagne, elle, d'une garantie d'admission pour les personnes qui obtiennent les notes requises dans certains cours désignés.

À l'heure actuelle, Ryerson offre des passerelles d'accès à tous les programmes de l'école de gestion Ted Rogers School of Management, lesquels ont trait à la gestion dans les domaines des affaires, de l'industrie hôtelière et touristique, de la technologie de l'information et de la vente au détail. Sa faculté des services communautaires propose aussi des passerelles vers les programmes de formation en travail social, en services aux jeunes et aux enfants, en éducation de la petite enfance, et enfin en nutrition et sciences de l'alimentation, tandis que sa faculté des arts en fait autant pour les programmes d'arts et d'études contemporaines, de justice pénale et de criminologie, de sciences politiques et d'administration publique, et enfin, de sociologie.

Cours/Programme

L'une des conditions essentielles du programme *Bridges to Ryerson* est que les personnes qui y participent doivent clairement démontrer qu'elles peuvent faire du travail universitaire pertinent au niveau d'études approprié. Quiconque participe à *Bridges to Ryerson* doit obligatoirement suivre deux cours du soir ouvrant droit à crédit offerts par l'école d'éducation permanente Chang School of Continuing Education. Ces deux cours constituent les principaux piliers de leur « passerelle » : les étudiantes et étudiants doivent y obtenir au minimum la note de C+ pour que l'admission au programme de leur choix leur soit garantie. L'un de ces deux cours, à savoir « English », est imposé à l'ensemble des étudiantes et étudiants; le second varie en fonction du programme auquel une personne souhaite s'inscrire par la suite (il s'agira d'un cours de philosophie pour quelqu'un qui veut étudier à la faculté des services communautaires ou à la faculté des arts et d'un cours de gestion pour quelqu'un qui veut étudier à la Ted Rogers School of Management).

Les étudiantes et étudiants dont les compétences en lecture et en écriture ne sont pas de niveau universitaire doivent suivre l'un ou l'autre des cours n'ouvrant pas droit à

crédit de « ABC English », autrement dit d'anglais de base, voire les deux, offerts par Ryerson. Ceci leur permet de se concentrer ensuite sur les autres conditions essentielles. Les personnes intéressées à faire des études de gestion suivent aussi un ou plusieurs des cours de mathématiques de base n'ouvrant par droit à crédit offerts par l'université.

Ainsi, les personnes qui participent à *Bridges to Ryerson* suivent-elles toutes deux cours ouvrant droit à crédit; certaines suivent, en plus, un ou plusieurs cours n'ouvrant pas droit à crédit en « English » ou en mathématiques de base.

Soutien aux étudiants

Les étudiantes et étudiants reçoivent le soutien qu'il leur faut pour réussir. L'université les aide à élaborer et à revoir leur plan d'études et de carrière, en interprétant pour eux les règles relatives à l'obtention des grades, en les conseillant dans leur choix de programme et de cours et en les aiguillant vers les ressources mises à leur disposition sur le campus. *Bridges to Ryerson* inclut aussi des ateliers sur les aptitudes d'apprentissage et sur la vie universitaire. Les étudiantes et étudiants ont par ailleurs accès à une personne qui se spécialise dans les stratégies d'amélioration des aptitudes d'apprentissage et à divers autres professionnels des services aux étudiants.

Étude 2 : Tri-Mentoring Program (TMP)

Le Tri-Mentoring Program (TMP) apporte un soutien aux étudiantes et étudiants qui ont des origines culturelles et linguistiques variées, ou qui sont les premiers de leur famille à faire des études postsecondaires, voire les deux (et qui seraient autrement susceptibles d'être marginalisés), et ce tout au long de leurs années d'études de premier cycle à Ryerson. Bien que ces personnes n'aient pas besoin d'un programme d'accès, elles ont souvent du mal à s'y retrouver dans les différents systèmes de l'université après leur admission.

Ce programme a été conçu à partir de l'idée d'accroître la participation aux études de façon non oppressive. Il s'efforce de motiver et d'appuyer les étudiantes et étudiants par des moyens positifs et de leur offrir du soutien sur le campus. Il encourage les personnes membres d'une minorité raciale, ethnique ou culturelle qui sont les premières de leur famille à faire des études à préserver les caractéristiques de leur race, culture ou ethnique, de même qu'à rester fidèles à leurs croyances et à leurs engagements externes vis-à-vis de la collectivité, tout en négociant le changement au sein des structures et des valeurs institutionnelles de Ryerson. Fondé sur un cadre de non-assimilation, le programme TMP a spécifiquement pour but de cerner et de satisfaire les besoins particuliers des étudiantes et étudiants de Ryerson qui sont les premiers dans leur famille à faire des études, qui sont issus de milieux linguistiques et culturels variés et qui font partie de familles à faible revenu. Il vise aussi à fournir un espace propice à la célébration des différences et de la diversité dans un milieu peu oppressif.

Le TMP, lancé en 2001, a été élargi en 2006 par l'ajout d'un volet axé sur les personnes qualifiées d'étudiants de « première génération ». Ce volet vise deux groupes : les étudiants de première génération à Ryerson et les étudiants de première

génération dans la collectivité. Nous entendons par « étudiants de première génération » les personnes dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires. Ce volet a pour but, d'une part, d'augmenter le nombre d'étudiants de première génération en leur offrant du soutien, des encouragements, de l'information pertinente et de l'inspiration et, d'autre part, d'accroître la persévérance et la réussite des étudiants de première génération qui choisissent de fréquenter Ryerson. L'invitation à participer à ce programme a lieu à la lumière de la réponse que les étudiantes et étudiants donnent à l'une des questions du formulaire de demande d'admission des universités ontariennes, à savoir celle qui leur demande d'indiquer si leur père, leur mère, leur gardien ou leur gardienne a fréquenté un collège ou une université.

Différents moyens sont utilisés pour informer les étudiantes et étudiants de l'existence du TMP et les inviter à y participer, y compris des messages directs par courriel, des affiches, des étalages lors de la période d'orientation, la distribution de feuillets d'information et le bouche-à-oreille. Près de 2 000 personnes participent au TMP, dont près du tiers disent être des étudiants de première génération. Ces personnes sont issues de milieux variés, y compris celui des nouveaux Canadiens, des communautés à faible revenu, divers groupes ethno-culturels et des groupes sous-représentés dans le système d'éducation postsecondaire. Un faible pourcentage d'étudiantes et d'étudiants qui participent au TMP s'identifient comme étant des personnes handicapées, des Autochtones, des personnes dont la première tentative d'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire a échoué, des chefs de famille monoparentale ou des réfugiés.

Durant leur première année d'études, les personnes inscrites au TMP sont mises en rapport avec une étudiante ou un étudiant chevronné de troisième année, chargé de faciliter leur orientation à l'université et leur transition vers la vie universitaire. Les étudiantes et étudiants de deuxième année suivent un cours de formation du leadership étudiant destiné à renforcer leurs habiletés d'entraide et de travail d'équipe, de communication et de résolution de problèmes. Les étudiantes et étudiants de troisième année, pour leur part, servent de mentors aux personnes inscrites en première année, tout en explorant leur propre employabilité et leurs compétences pouvant orienter leur choix de carrière. Enfin, les étudiantes et étudiants de quatrième année sont mis en rapport avec une personne qui travaille dans le domaine d'activité auquel mènent leurs études et qui les aide à faire du réseautage, à améliorer leurs compétences favorisant leur employabilité et à trouver des possibilités d'emploi.

Étude 3 : Road to Ryerson

Road to Ryerson (qui fait partie d'un plus vaste programme baptisé *Spanning the Gaps to Postsecondary Education*) est un programme qui s'adresse aux finissantes et finissants de l'école secondaire qui ont manqué de peu leur admission à Ryerson, soit parce qu'il leur manquait des cours prérequis, soit parce que leurs notes n'étaient pas tout à fait assez bonnes. L'idée est de donner à ces jeunes une deuxième chance d'obtenir leur admission à l'université.

Bon nombre de jeunes échouent lors de leur première tentative d'entrée à l'université faute d'avoir obtenu l'aide ou le soutien qu'il leur fallait pour réussir. La recherche d'éventuels participantes et participants à *Road to Ryerson* se fait en partenariat avec

le conseil scolaire de district de Toronto (Toronto District School Board ou TDSB) et Passeport pour ma réussite (un programme géré par un organisme sans but lucratif dont le but est de réduire le taux d'abandons scolaires et d'augmenter la participation aux études postsecondaires des jeunes marginalisés au sein des communautés à faible revenu, et ce par l'entremise d'une série de mécanismes de soutien ciblés et coordonnés).

Nous travaillons ensuite avec ces jeunes en vue d'établir quel rattrapage s'avère nécessaire au cas par cas pour satisfaire aux exigences de Ryerson et nous leur garantissons l'admission à notre université en autant qu'ils ou elles satisfassent à ces exigences. Ces jeunes retournent effectivement à l'école secondaire et y suivent les cours nécessaires pour remplir les conditions d'admission de Ryerson.

Nous associons les jeunes qui participent à Road to Ryerson à des étudiantes et étudiants de Ryerson qui leur servent de mentors et de tuteurs (par l'intermédiaire du TMP) et qui les aident avec leurs cours d'école secondaire additionnels. Nous accueillons ces jeunes à Ryerson à l'occasion de plusieurs visites du campus et de différents ateliers qui leur permettent de se familiariser avec les locaux et les attentes de l'université à mesure qu'ils finissent leurs cours. Nous les aidons ensuite à présenter une nouvelle demande d'admission. Vu que les cours additionnels de mise à niveau ont lieu dans une école secondaire du conseil scolaire de district de Toronto, ils n'entraînent pas de frais additionnels et permettent même aux jeunes de travailler à temps partiel en parallèle, en attendant de satisfaire aux conditions d'admission à Ryerson. Lorsque Road to Ryerson a démarré en 2007-2008, le nombre de participantes et de participants à ce programme était de 13; en 2008-2009, il s'est établi à 23 et en 2009-2010, il s'est fixé à 18. Aujourd'hui 50 de ces personnes suivent un programme à Ryerson et dans quantité d'autres établissements d'enseignement postsecondaire, une est retournée à l'école secondaire et une fréquente un programme de transition aux études postsecondaires.

Optique de la recherche et analyse documentaire

Il importe de replacer les questions de sous-représentation et de marginalisation dans le contexte des tendances récentes de l'immigration. Selon les résultats du dernier recensement du Canada, la population canadienne incluait en 2006 plus de 6 millions de personnes nées à l'étranger (Statistique Canada, 2008a). Par comparaison, lors du Recensement de 1901, le Canada comptait parmi ses résidents moins de 1 million de personnes nées à l'étranger. La proportion de résidents canadiens nés à l'étranger a atteint un sommet qui ne s'était pas vu depuis 75 ans. En 2006, la population du Canada incluait 19,8 % de personnes nées à l'étranger, un chiffre en hausse par rapport aux 16,1 % recensés en 1991 et aux 18,4 % recensés en 2001.

Chaque nouvelle vague d'immigrants a enrichi la diversité ethnoculturelle de la population du Canada. En 2006, 11 groupes ethniques différents incluaient chacun plus de 1 million de membres, et globalement, les personnes résidant au Canada qui appartiennent à une minorité ethnique se chiffraient à plus de 5 millions (Statistique Canada, 2008a) et représentaient 16,2 % de la population du pays. Selon les projections démographiques de Statistique Canada, les membres des minorités visibles pourraient, d'ici 2017, représenter environ un cinquième de la population canadienne totale (Statistique Canada, 2008b). La recherche fait ressortir que les enfants d'immigrants récents en provenance de pays autres que les pays européens sont les plus susceptibles d'abandonner leurs études secondaires (Gilmore, 2010). Il existe par ailleurs d'importantes différences au sein des groupes ethniques. Se fondant sur les résultats d'enquêtes menées à l'échelle nationale, Abada, Hou et Ram (2008) ont examiné l'importance des facteurs structurels et culturels en regard de la réussite aux études universitaires au Canada. Leur constatation est que les enfants dont les parents sont des immigrants des Caraïbes, d'Amérique latine et des Philippines obtiennent moins fréquemment un grade universitaire que les enfants qui appartiennent à d'autres groupes ethniques ou dont les parents sont nés au Canada. Cela les a amenés à conclure que le capital humain parental et divers facteurs socioéconomiques sont liés aux différences entre les groupes et aux variations sur le plan de la réussite aux études universitaires.

Selon les données de l'Enquête sur la population active pour 2007-2010, les jeunes autochtones, y compris les membres des Premières nations vivant hors réserve, les Métis et les Inuits, affichaient des taux d'abandons scolaires nettement supérieurs à ceux des jeunes non autochtones (Gilmore, 2010).

La diversité de la population canadienne n'est nulle part plus évidente que dans la ville la plus grande et la plus hétérogène au pays. En 2006, la région métropolitaine de recensement de Toronto était celle qui, sur l'ensemble du pays, hébergeait la plus forte proportion de personnes appartenant à une minorité visible, 42,9 % de ses habitants s'identifiant comme tels (Statistique Canada, 2008a). D'après les données recueillies par le conseil scolaire de district de Toronto, la communauté scolaire de Toronto est incroyablement variée. Les élèves de ce conseil scolaire parlent 75 langues différentes; 53 % d'entre eux parlent l'anglais à la maison, 25 % sont nés ailleurs qu'au Canada et 12 % ont bénéficié d'une forme ou d'une autre d'aide visant l'éducation de l'enfance en difficulté (TDSB, 2010).

Le cadre de travail de la présente recherche oriente celle-ci sous l'optique de l'exclusion sociale et de l'intégration. Il repose sur une approche structurale des obstacles qui confrontent les étudiantes et étudiants sous-représentés dans le système d'éducation postsecondaire et qui sont issus de communautés à faible revenu, raciales et marginalisées. Mis au point par un groupe de chercheurs en vue d'étudier les questions liées à la pauvreté au sein des communautés autochtones et d'autres groupes ethniques minoritaires, ce cadre de travail a permis d'interpréter les inégalités sociales dans le milieu de l'éducation comme sur le marché du travail. Saloojee (2001) a fait le rapprochement entre, d'une part, l'exclusion sociale et le racisme et, d'autre part, l'inclusion sociale et la citoyenneté démocratique. Marmur (2002) propose une série de réflexions d'ordre éthique au sujet de l'inclusion sociale. Brazzell et Reisser (1999), qui ont appliqué le même cadre de travail à leur analyse des systèmes d'éducation, en appellent à la « création de communautés inclusives » dans les établissements d'enseignement.

Galabuzi (2006) décrit aussi bien les structures que les processus d'inégalité parmi les divers groupes de la société en fonction de l'accès à des ressources essentielles. L'exclusion sociale, qui découle d'un accès inégal aux processus de production, de création de richesse et de pouvoir, est une forme d'aliénation et de déni de citoyenneté à part entière que subissent des communautés et groupes d'individus particuliers. Dans le contexte canadien, l'exclusion sociale a trait à l'incapacité de certaines personnes ou de certains groupes de participer pleinement à la vie de la société en raison d'inégalités structurelles en matière d'accès aux ressources sociales, économiques, politiques, culturelles et éducatives (p. 173). Cet accès insuffisant est principalement attribuable à des expériences d'oppression liées à la race, à la classe, au sexe, à l'existence d'un handicap, à l'orientation sexuelle et au statut au regard de l'immigration.

Sous l'angle de l'anti-racisme, Dei (2000), James (2003) et Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt et associés (2005) discutent du fait que les expériences de marginalisation des étudiantes et étudiants appartenant à une minorité visible contribuent aux difficultés que ces derniers connaissent aux études. Ces auteurs mettent en exergue le racisme comme étant un obstacle majeur. Aucun d'eux n'évoque toutefois l'idée que la société multiculturelle canadienne se heurte à des problèmes d'inégalité croissants en raison des tendances de l'immigration. La plupart des immigrants viennent de pays aux ethnies variées, ce qui rend leurs enfants doublement « défavorisés », aussi bien en tant que minorités au sein de leur pays d'origine qu'en tant qu'étrangers au Canada au moment de leur arrivée dans notre pays.

Hrabowski (2005) et Jones (2005) ont concentré leur recherche sur les difficultés auxquelles se heurtent les étudiantes et étudiants de première année qui font partie de groupes sous-représentés sur les campus universitaires. Tous deux ont constaté la nécessité pour ces personnes de s'adapter à un milieu culturel différent et ont observé que les étudiantes et étudiants faisant partie de minorités visibles avaient le plus de mal à cet égard. L'un et l'autre ont toutefois fait peu de cas du vécu de ces étudiantes et étudiants, de leur expérience globale de l'université ou des effets qu'a pu avoir leur éventuelle participation à des programmes de mentorat tels que le TMP.

Dans « Implications of Providing Access in a Context of Inequality » (Abramovitch, 2003), l'auteure aborde l'équité en matière d'éducation à la lumière des obstacles de classe, de race et de sexe, puis laisse entendre qu'un changement s'impose au niveau des universités pour faire de l'égalité d'accès une réelle possibilité. Abramovitch observe que les jeunes qui ne possèdent pas les qualités officiellement requises pour entrer à l'université sont manifestement « différents » des autres et qu'il est de ce fait [traduction] « important de créer des systèmes universitaires et autres lesquels, à terme, minimiseront (voire, élimineront) les inégalités et maximiseront la mise en valeur des formidables talents et compétences des étudiantes et étudiants ». Abramovitch poursuit en disant que l'accès à l'éducation présente de sérieux problèmes. Il est clair que des inégalités existent dans la société, et la même chose vaut pour l'éducation (p. 93-94). Elle note par ailleurs qu'il est possible de [traduction] « souhaiter un certain degré d'intégration, sans pour autant vouloir l'assimilation. Il s'agit donc de veiller à ce que le processus d'accès à l'éducation fonctionne comme il faut, sans nuire à l'étudiante ou à l'étudiant ni à l'établissement d'enseignement qui l'intéresse, mais, dans la mesure du possible, en rehaussant l'un et l'autre » (p. 104). S'il est vrai qu'elle décrit le vécu d'adultes marginalisés qui participent à un programme de transition à temps plein d'une durée d'une année, elle s'en remet surtout à son expérience personnelle en sa qualité de directrice d'un tel programme, plutôt qu'aux témoignages d'étudiantes et d'étudiants quant à ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas.

Faire face à ces questions d'exclusion sociale et d'intégration va devenir de plus en plus important pour les établissements d'enseignement postsecondaire du Canada, et en particulier pour ceux de la région du grand Toronto (RGT), compte tenu de la croissance démographique et de la diversification accrue de la population à laquelle on peut s'attendre dans les années à venir.

Aperçu et objectif de la recherche

Cette recherche a eu pour objet de recueillir de l'information auprès des personnes qui participent aux programmes *Bridges to Ryerson*, *Road to Ryerson* et *Tri-Mentoring Program* (TMP), en vue d'établir l'efficacité de ces programmes et la réussite de leurs participantes et participants. Nous avons eu recours à trois moyens pour atteindre notre objectif :

1. **Entretiens.** Nous avons mené des entretiens approfondis qui nous ont permis de recueillir de l'information sur le vécu des étudiantes et étudiants, de même que sur leur opinion des divers aspects des programmes et leur degré de satisfaction à leur égard (voir à l'annexe A les questions que nous avons posées).
2. **Études de cas.** À la lumière des données démographiques et de l'information recueillie durant les entretiens, nous avons choisi plusieurs cas distincts aux fins d'une analyse plus poussée. L'étude 1 présente quatre cas particuliers. Nous avons mené des entretiens de suivi avec deux des personnes concernées, de manière à obtenir un complément d'information. L'étude 2 aborde trois cas particuliers. L'étude 3, fondée sur trois participantes et participants seulement, offre une description de chacun de leurs cas.
3. **Résultats aux études.** Dans le cadre de l'étude 1, nous avons réuni des données sur le succès des étudiantes et étudiants concernant l'achèvement du programme *Bridges to Ryerson* en regard de leurs caractéristiques démographiques et des thèmes qui se sont dégagés de nos entretiens. L'étude 2 inclut une analyse des caractéristiques démographiques des étudiantes et étudiants, de la moyenne pondérée cumulative (MPC) de ces derniers en rapport à leur participation au TMP et des thèmes relevés lors des entretiens. Vu le faible nombre de participantes et de participants à l'étude 3, nous n'avons pas tenu compte de leurs résultats aux études. Les résultats aux études dont nous avons tenu compte provenaient du système d'information sur les étudiants de Ryerson, et nous les avons récupérés avec le consentement des étudiantes et étudiants concernés.

Les objectifs précis de l'étude 1 étaient les suivants :

- examiner le programme *Bridges to Ryerson* et les services qu'il offre à ses participantes et participants;
- examiner l'efficacité du programme;
- analyser les retombées de *Bridges to Ryerson* sur la qualité de vie des participantes et participants et sur leurs chances de réussir dans la vie;
- rassembler des renseignements utiles dont les fournisseurs de ce type de programme et autres personnes et groupes intéressés pourront tenir compte à l'avenir.

Les objectifs précis de l'étude 2 étaient les suivants :

- examiner l'accessibilité et la fonctionnalité du programme TMP sous l'angle de la participation et de la persévérance des étudiantes et des étudiants;
- examiner l'efficacité du programme pour ce qui est d'aider les personnes qui y participent à réussir leurs études à Ryerson;
- analyser les retombées du programme sur le bien-être social et les buts futurs de ses participantes et participants;
- rassembler des renseignements utiles dont les fournisseurs de ce type de programme et autres personnes et groupes intéressés pourront tenir compte à l'avenir.

L'étude 3 a eu pour objet d'examiner l'efficacité et le succès du programme *Road to Ryerson* pour ce qui est d'amener les jeunes à passer des études secondaires aux études postsecondaires. Toutefois, vu la taille réduite de l'échantillon pris en considération pour cette étude, nous nous sommes attachés à fournir une description des retombées du programme sur les trois personnes avec lesquelles nous avons pu avoir un entretien.

Méthode et conception de l'enquête

Étude 1 : Bridges to Ryerson

Recrutement

Le directeur du programme Spanning the Gaps et la chercheuse de l'étude ont présenté cette dernière aux étudiantes et étudiants lors d'une de leurs classes ordinaires. Tous deux leur ont expliqué les principaux buts de l'étude, en soulignant très clairement que la participation à celle-ci était entièrement volontaire et absolument confidentielle. Les étudiantes et étudiants ont ensuite été invités à dire s'ils accepteraient que la chercheuse les contacte à une date ultérieure pour un entretien. Il leur a été précisé que le fait d'accepter que la chercheuse les contacte ne signifiait pas automatiquement leur acceptation de participer à l'étude et que leur décision à cet égard serait sans effet sur leur participation au programme Bridges to Ryerson. Le directeur et la chercheuse ont noté le nom, le numéro de téléphone, l'adresse de courrier électronique et la disponibilité des étudiantes et étudiants qui ont accepté d'être contactés.

Consentement éclairé

L'ensemble des personnes qui ont accepté de participer à l'étude ont été informées, à l'avance, de ce qui suit : l'objet de l'étude et la nature générale de l'information recherchée; le temps que prendrait leur participation; l'usage qui serait fait des données recueillies lors des entretiens; leur droit de demander à tout moment des précisions sur n'importe quel aspect de la recherche; leur droit de se retirer à tout moment de l'étude et de refuser de répondre à des questions; et enfin, les mesures qui seraient prises pour préserver leur anonymat. Nous avons par ailleurs demandé aux personnes qui ont accepté de participer à l'étude si elles consentaient à ce que nous nous procurions leur dossier scolaire auprès de l'adjointe du programme Spanning the Gaps.

Nous avons par ailleurs assuré aux participantes et participants que leur participation à l'étude ne présenterait aucun risque connu pour leur bien-être. Nous les avons toutefois prévenus que certaines des questions que nous leur poserions pourraient les mettre mal à l'aise ou les amener à repenser à des expériences qu'ils ou elles préféreraient oublier. Lors de notre présentation verbale, nous les avons invités à nous questionner librement au sujet de l'étude.

Après leur avoir verbalement donné cette information concernant l'étude, nous avons demandé aux participantes et participants de signer un formulaire de consentement sur lequel ladite information était reprise par écrit (voir le formulaire de consentement à l'annexe B).

Entretiens de suivi

Nous avons téléphoné à quatre des personnes qui avaient consenti à participer à un entretien de suivi, pour essayer de convenir d'un jour et d'une heure pour parler

brièvement de leurs expériences. Deux de ces quatre personnes seulement étaient disponibles pour un entretien téléphonique (voir les questions de suivi à l'annexe A et les études de cas individuelles à l'annexe F).

Population faisant l'objet de la recherche

Lors de son lancement en septembre 2008, le programme Bridges to Ryerson comptait 33 participantes et participants. En janvier 2009, 17 autres personnes ont entamé le programme. Nous nous sommes entretenus avec 27 de ces 50 étudiantes et étudiants, et nous avons eu un entretien de suivi à une date ultérieure avec 2 de ces personnes.

Plus de la moitié des étudiantes et étudiants participants (n = 15) sont des immigrants de 1^{re} génération, et quantité d'autres sont des immigrants de 2^e génération. La majorité de ces personnes parlent leur langue ancestrale au foyer, soit seule, soit associée à l'anglais (voir le tableau 1); bon nombre d'entre elles sont issues de familles de races mixtes.

Environ la moitié des personnes qui participent au programme Bridges to Ryerson ont plus de 25 ans, et un tiers d'entre elles ont plus de 30 ans. Par ailleurs, environ un tiers de ces personnes vivent avec des dépendants, qui incluent parfois aussi bien des enfants que des parents.

La moitié à peu près des étudiantes et étudiants (n = 13) travaillaient à temps plein et avaient déjà par le passé essayé de faire des études postsecondaires (notamment en suivant des cours offerts par un collège carrière privé). Toutefois, cinq de ces personnes seulement avaient poussé ces études jusqu'à décrocher un certificat ou diplôme d'études collégiales (toutes à l'issue d'un programme de formation pratique, et non théorique). De plus, la plupart des étudiantes et étudiants (n = 17) ont dit avoir un emploi ne leur offrant qu'une faible rémunération, voire tout juste le salaire minimum (par exemple, dans le secteur du commerce de détail ou celui des services).

Tableau 1
Données démographiques relatives aux participantes et participants à *Bridges to Ryerson**

Groupe d'âge	Nationalité	Langue parlée au foyer	Statut au regard de l'immigration	Situation personnelle	Dépendants	Emploi	Niveau de scolarité au début du programme
- 25 ans = 14	Canadienne = 11	Anglais = 12	Immigrants = 15	Seul(e) = 16	Aucun = 18	Sans emploi = 8	11 ^e année = 5
25 à 30 ans = 4	Autre = 15	Autre = 3	Nés de parents canadiens et Autochtones = 5	Marié(e) = 4	Enfant(s) = 6	Emploi à temps partiel = 6	Études secondaires (tests GED** compris) = 9
30+ = 9	Les deux = 1	Les deux = 12	Immigrants de 2 ^e génération = 7	Dans une relation = 7	Enfant(s) et ou père/mère = 3	Emploi à temps plein = 13	Études postsecondaires entamées = 13

* Pour de plus amples renseignements sur les caractéristiques démographiques des étudiantes et étudiants individuels, voir le tableau D1 à l'annexe D.

** tests d'évaluation en éducation générale

Étude 2 – Tri-Mentoring Program (TMP)

Recrutement

L'été 2009, nous avons affiché sur le site Web et dans le bureau du TMP un avis que nous avons également expédié, en masse, à l'ensemble des participantes et participants au TMP (voir l'annexe C). Cet avis invitait les étudiantes et étudiants à participer à un groupe de discussion ou à un entretien d'une durée d'une heure pour parler de leur expérience au sein du programme. Les coordonnées de la chercheuse figuraient sur cet avis, qui indiquait bien clairement que la participation était volontaire et confidentielle, et que le personnel du TMP n'aurait aucun moyen de savoir qui avait ou non pris contact avec la chercheuse.

Des étudiantes et étudiants qui avaient un emploi d'été à Ryerson ont aussi décrit notre étude, par téléphone, aux participantes et participants au TMP qui avaient dit vouloir devenir des mentors. Les coordonnées des personnes qui se sont dites intéressées à participer à l'étude ont été transmises à la chercheuse.

Vu le faible nombre de participantes et participants au TMP que nous avons pu recruter durant le semestre d'été, nous avons affiché un nouvel avis sur le site Web du programme à l'automne. Celui-ci annonçait que nous tirerions au sort le nom d'une des personnes qui accepteraient d'être contactées au sujet de la participation à notre étude et que le gagnant ou la gagnante obtiendrait un certificat-cadeau d'une valeur de 50 \$, échangeable contre de la marchandise au Centre Eaton. La participation à l'étude a suscité un plus grand intérêt par la suite.

Consentement éclairé

Comme nous l'avons déjà noté plus haut, la chercheuse a uniquement pris contact avec les étudiantes et étudiants qui avaient donné leur accord préalable à ce qu'elle le fasse. La chercheuse a décrit l'étude aux personnes qu'elle a contactées, puis elle leur a demandé leur consentement éclairé à participer à l'étude. (Voir le formulaire de consentement à l'annexe B.)

L'ensemble des personnes qui ont accepté de participer à l'étude ont été informées, à l'avance, de ce qui suit : l'objet de l'étude et la nature générale de l'information recherchée; le temps que prendrait leur participation; l'usage qui serait fait des données recueillies lors des entretiens; leur droit de demander à tout moment des précisions sur n'importe quel aspect de la recherche; leur droit de se retirer à tout moment de l'étude et de refuser de répondre à des questions; et enfin, les mesures qui seraient prises pour préserver leur anonymat. Nous avons par ailleurs demandé aux personnes qui ont accepté de participer à l'étude si elles consentaient à ce que nous nous procurions leur dossier scolaire auprès du bureau du Registraire. Celles qui étaient d'accord ont été invitées à inclure leur numéro d'identification d'étudiante ou d'étudiant sur le formulaire de consentement, de sorte à ce que nous puissions accéder à leurs résultats scolaires en n'utilisant aucun autre identifiant que ce numéro.

Nous avons assuré aux participantes et participants que leur participation à l'étude ne présenterait aucun risque connu pour leur bien-être. Nous les avons toutefois prévenus que certaines des questions que nous leur poserions pourraient les mettre mal à l'aise ou les amener à repenser à des expériences qu'ils ou elles préféreraient oublier. Lors de notre présentation verbale, nous les avons invités à nous questionner librement au sujet de l'étude.

Population faisant l'objet de la recherche

Durant l'année scolaire 2007-2008, environ 1 700 étudiantes et étudiants de Ryerson ont participé au TMP. Nous avons réussi à recruter et à nous entretenir avec 71 participantes et participants à ce programme, au sein duquel ces personnes ont joué le rôle de protégé ou de mentor bénévole, assuré des fonctions rémunérées de mentor chef ou d'ambassadrice et d'ambassadeur des étudiants de première génération, ou encore occupé un poste administratif.

En plus de collaborer avec leurs propres protégés, les mentors chefs sont chargés de la formation des mentors et de la gestion de vastes regroupements de mentors et de protégés dans leurs facultés respectives, tandis que les ambassadrices et ambassadeurs des étudiants de première génération ont pour responsabilité d'amorcer et de mener à bien des activités d'extension des services pour venir en aide aux jeunes fréquentant l'école secondaire ou autres dans le cadre de programmes communautaires. Bon nombre des ambassadrices et ambassadeurs des étudiants de première génération travaillent au sein des collectivités qui les ont vu grandir où dans lesquelles se situe leur domicile, et ces personnes collaborent de façon bénévole avec leurs propres protégés. Une personne peut occuper l'un ou l'autre des postes rémunérés que sont celui de mentor chef et d'ambassadrice ou d'ambassadeur des étudiants de première génération, mais pas cumuler les deux.

La plupart des étudiantes et étudiants en étaient à leur deuxième année d'études universitaires, voire plus, et une bonne partie d'entre eux occupaient un poste rémunéré dans le cadre du programme, en plus d'y participer à titre bénévole comme mentor ou comme protégé (voir le tableau 2).

Près de la moitié des étudiantes et étudiants étaient des immigrants de 1^{re} génération et des nouveaux Canadiens ($n = 32$), et quantité d'autres étaient des immigrants de 2^e génération ($n = 24$). Bien que la plupart des participantes et participants parlaient l'anglais au foyer, une bonne partie d'entre eux parlaient à la fois leur langue ancestrale et l'anglais. La majorité des personnes interrogées ont dit avoir une ascendance ethnique et culturelle autre que canadienne (voir le tableau 3).

Tableau 2
Participants au TMP, selon le sexe, l'année d'études et le rôle

Élément	Nombre	Pourcentage
Échantillon total	71	100
Sexe		
Féminin	43	60,6
Masculin	28	39,4
Année d'études à Ryerson		
Première	11	15,5
Deuxième	19	26,8
Troisième	19	26,8
Quatrième	20	28,2
Cinquième	1	1,4
Diplômé ou diplômée	1	1,4
Rôle au sein du TMP		
Protégé ou protégée	13	18,3
Mentor	24	33,8
Mentor chef +	19	26,8
Ambassadrice ou ambassadeur des étudiantes ou étudiants de 1 ^{re} génération +	12	16,9
Agente ou agent de mentorat (récemment)	1	1,4
Services aux étudiants autochtones de Ryerson (RASS)	1	1,4
Placement (ambassadrices ou ambassadeurs des étudiantes ou étudiants de 1 ^{re} génération et mentors chefs)	1	1,4

+ Dénote des emplois rémunérés (mentors chefs ou ambassadrices et ambassadeurs des étudiantes ou étudiants de 1^{re} génération); ne sont pas cumulables, sauf dans le cadre des activités de placement.

Tableau 3
Caractéristiques démographiques des participants au TMP

Pays de naissance	Langue parlée au foyer	Statut au regard de l'immigration	Ascendance ethnique/culturelle
Canada = 38	Anglais = 34	Immigrants et nouveaux Canadiens = 32	Canadienne = 4
Autre = 32	Langue ancestrale = 15	Nés de parents canadiens (Autochtones compris) = 15	Autre = 50
Les deux = 1	Les deux = 22	Immigrants de 2 ^e génération (père immigrante, mère immigrante ou les deux) = 24	Mixte = 17

(Les caractéristiques démographiques complètes des participantes ou des participants, identifiés par numéros, sont fournies aux tableaux D2 et D3 à l'annexe D.)

Étude 3 – Road to Ryerson

Recrutement

Le directeur du programme *Spanning the Gaps* a présenté l'étude et ses principaux buts aux étudiantes et étudiants . Il a souligné très clairement que la participation à cette étude était entièrement volontaire et absolument confidentielle, autrement dit que ni les membres du personnel enseignant, ni ceux du personnel administratif du programme n'auraient accès aux données individuelles recueillies. Il a ensuite invité les étudiantes et étudiants à lui dire s'ils accepteraient que la chercheuse les contacte, en leur précisant que le fait d'accepter que la chercheuse les contacte ne signifiait pas automatiquement leur acceptation de participer à l'étude et que leur décision à cet égard serait sans effet sur leur participation au programme *Road to Ryerson*. Il a ensuite noté le nom, le numéro de téléphone, l'adresse de courrier électronique et la disponibilité des étudiantes et étudiants qui ont accepté d'être contactés.

Consentement éclairé

L'ensemble des personnes qui ont accepté de participer à l'étude ont été informées, à l'avance, de ce qui suit : l'objet de l'étude et la nature générale de l'information recherchée; le temps que prendrait leur participation; l'usage qui serait fait des données recueillies lors des entretiens; leur droit de demander à tout moment des précisions sur n'importe quel aspect de la recherche; leur droit de se retirer à tout moment de l'étude et de refuser de répondre à des questions; et enfin, les mesures qui seraient prises pour préserver leur anonymat. Nous avons par ailleurs assuré aux participantes et participants que leur participation à l'étude ne présenterait aucun risque connu pour leur bien-être. Nous les avons toutefois prévenus que certaines des questions que nous leur poserions pourraient les mettre mal à l'aise ou les amener à

repenser à des expériences qu'ils ou elles préféreraient oublier. Lors de notre présentation verbale, nous les avons invités à nous questionner librement au sujet de l'étude. Après leur avoir verbalement donné cette information concernant l'étude, nous avons demandé aux participantes et participants de signer un formulaire de consentement sur lequel ladite information était reprise par écrit (voir le formulaire de consentement à l'annexe B).

Population faisant l'objet de la recherche

Les participantes et participants à *Road to Ryerson* étaient presque sans exception des personnes appartenant à une minorité raciale, issues de familles à faible revenu et fréquentant une école secondaire qui affiche un fort taux d'abandons scolaires ou une proportion importante d'élèves qui ne font pas d'études supérieures. Malgré tous les efforts que nous avons déployés, nous n'avons pas été en mesure de prendre contact avec plus de trois personnes qui ont participé au programme *Road to Ryerson*, et toutes les trois étudiaient en première année à notre université lorsque nous leur avons parlé. Une bonne partie des jeunes qui ont participé à ce programme n'ont pas encore achevé leurs études secondaires et sont de ce fait difficiles à joindre compte tenu de leur âge et du fait qu'ils sont encore à l'école. Selon les données du programme *Information* faisant partie du plus vaste programme *Spanning the Gaps*, bon nombre de personnes qui ont participé au programme finissent par s'inscrire à un autre établissement d'enseignement postsecondaire que Ryerson. Les étudiantes et étudiants découvrent souvent que c'est un autre endroit qui correspond le mieux à leurs besoins, compte tenu de leurs objectifs et de leurs notes de fin d'études secondaires nettement améliorées. Il convient aussi de se rappeler que nous avons pris garde de n'exercer aucune pression sur qui que ce soit pour obtenir une participation. Le fait est que dans l'ensemble, les participantes et participants à *Road to Ryerson* ne se sont tout simplement pas portés volontaires pour collaborer à notre étude (voir le tableau 4).

Tableau 4
Caractéristiques démographiques des participants à *Road to Ryerson*

No d'id.	Âge	Sexe	Pays ancestral	Statut au regard de l'immigration	Langue	Ascendance ethnique	Programme d'études
1	20	Masculin	Afghanistan	Immigrant de 2 ^e génération	Pachto	Afghane et musulmane	Gestion des technologies de l'information
2	20	Féminin	Vietnam	Immigrant de 2 ^e génération	Cantonais et anglais	Vietnamienne et chinoise	Gestion des affaires
3	19	Féminin	Somalie	Immigrant de la génération 1.5	Somali	Est-africaine	Soins infirmiers

Constatations et conclusions de la recherche

Nous avons analysé les résultats de nos entretiens approfondis, afin de voir s'il s'en dégagait des thèmes récurrents, puis de faire le rapprochement entre ces éventuels thèmes et les données de base, y compris scolaires, dont nous disposions. Il convient toutefois de noter que bien souvent, les participantes et participants n'ont pas répondu à toutes nos questions ou demandes d'information complémentaire, notre échantillon était de taille réduite et les résultats scolaires des personnes que nous avons interrogées étaient assez similaires. Ce que nous fournissons ici est donc essentiellement un compte rendu qualitatif de ce que nous avons constaté en parlant avec les étudiantes et étudiants.

Étude 1 : Bridges to Ryerson

Entretiens approfondis

Les entretiens approfondis que nous avons eus avec les étudiantes et étudiants nous ont permis de recueillir une foule de renseignements sur leur vécu et sur leur expérience du programme *Bridges to Ryerson*. Ces personnes ont généralement dit avoir été marginalisées à l'école et délaissées au foyer. Il est particulièrement intéressant de noter qu'en décrivant comment elles ont été tenues à l'écart et ridiculisées à l'école, elles attribuent le plus souvent pareil traitement au fait qu'elles étaient immigrantes, parlaient l'anglais avec un accent et faisaient partie d'une minorité visible. Nous avons cerné quatre thèmes, à savoir :

- **marginalisation à l'école** : cas fréquents de mise à l'écart ou de mépris à l'école vécus par les personnes issues de l'immigration ou membres d'une minorité visible;
- **délaissement et mauvais traitements au foyer** : foyer désorganisé, vie familiale dysfonctionnelle, pauvreté, mauvais traitements aux mains des personnes responsables de leur bien-être;
- **scolarité interrompue** : déménagements, changements de foyer ou d'école, mauvaise impression du système d'éducation;
- **faute d'encadrement et de structure propices à l'éducation** : manque d'aide avec la planification des études, la sélection des cours, la gestion de l'emploi du temps et les techniques d'étude.

Autre constatation intéressante : cinq des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus qui ont dit s'être heurtées à au moins trois des difficultés ci-dessus ont achevé le programme avec succès, alors que seulement deux ont échoué. (Voir le tableau D1 à l'annexe D.)

Marginalisation à l'école

Certaines des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus ont dit avoir connu la marginalisation et des sentiments d'isolement à l'école en raison de leur différence raciale, culturelle ou linguistique, ou encore en raison de leur orientation sexuelle ou de la classe sociale à laquelle elles appartiennent. Elles ont spécifiquement évoqué des incidents survenus à leur école qui étaient liés à leur race, et relaté des épisodes de violence dus à leur race. Leurs problèmes linguistiques ont aussi engendré un sentiment d'isolement, de la colère et de la violence, et leur appartenance à une culture minoritaire a renforcé leur sentiment d'isolement et de marginalisation. Les distinctions de classe ont par ailleurs joué sur les expériences des étudiantes et des étudiants, tout comme leur acceptation de leur identité sexuelle.

Pour reprendre ce que nous disait l'un des participants¹ :

. . . à mon école, je crois bien que ma sœur et moi étions les seuls « Bruns ». Quand les gens parlent de racisme, ils pensent plutôt en termes de Noirs et de Blancs. En ce qui me concerne, je peux vous dire que le racisme, je l'ai souvent senti, et il venait aussi bien des jeunes Noirs que des jeunes Blancs...

La race, la culture, la langue, la classe sociale et l'orientation sexuelle sont autant de facteurs que les participantes et participants ont décrits comme ayant contribué à leur isolement et à leur marginalisation à l'école. Nous en avons conclu que les difficultés que ces facteurs en particulier leur ont causé ont entravé l'épanouissement et la réussite aux études de ces personnes.

Délaissement et mauvais traitements au foyer

Nombreuses sont les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus qui nous ont dit avoir connu le délaissement et des mauvais traitements au foyer, de même qu'un ou plusieurs placements en famille d'accueil ou en foyer de groupe, voire les deux. Les témoignages que nous avons recueillis et que nous reproduisons ci-dessous nous amènent à conclure que ces expériences ont grandement affecté leur goût pour l'école et leur rendement scolaire :

Je devais avoir à peu près deux ans, quand ma mère, qui était alcoolique, a commencé à s'absenter de la maison. Mon père était dans l'armée. Un beau jour, ma mère n'est pas rentrée... J'ai tenu le coup tout seul pendant un bout de temps, sans mère, sans père, sans personne pour s'occuper de moi.

¹ N.D.T. : Toutes les citations présentées dans ce rapport sont une traduction de propos recueillis en anglais.

Les coups volaient souvent. J'ai fini par me sauver quand il m'a tabassé trop fort.

Le potentiel de réussite des étudiantes et étudiants a dans certains cas souffert par suite d'une cohabitation avec une personne portée à la violence :

J'ai travaillé un certain temps dans un refuge pour femmes battues. Pourtant, ce n'est que le jour où j'ai essayé de quitter mon conjoint que j'ai vraiment compris la situation de ces femmes.

Le retrait à sa famille et le placement dans une famille d'accueil ou un foyer ont aussi nuï à l'épanouissement et au cheminement scolaire de certaines personnes :

Toute mon enfance et ma jeunesse j'ai eu affaire à la société d'aide à l'enfance et des organismes du genre et on m'a trimbalée d'une famille ou d'un foyer d'accueil à l'autre.

On était encore tous petits quand on nous a placés, parce que ma mère avait plusieurs jobs. Elle était souvent frustrée et s'en prenait à nous en nous donnant des raclées.

Scolarité interrompue

L'épanouissement et la réussite aux études des personnes auxquelles nous avons parlé ont aussi été entravés par de fréquents déménagements et changements d'école. Comme on a pu le voir avec le premier thème qui s'est dégagé de nos entretiens, les facteurs qui ont contribué aux interruptions de la scolarité des étudiantes et étudiants sont des difficultés au sein de la famille, les mauvais traitements au foyer et les placements dans des familles ou des foyers d'accueil :

Mon enfance n'a pas été rose, c'est sûr. Je me suis retrouvé dans plein d'écoles élémentaires. En fait, je n'allais pas à l'école bien souvent.

Quand j'étais à l'école secondaire, la situation à la maison n'était pas exactement confortable, alors pour moi, le choix était simple : me sortir de là pour ne pas virer folle ou rester et finir l'école.

Comme j'ai été élevé dans des familles d'accueil, et non par mes parents, ou plutôt ma mère, j'ai changé d'école secondaire, oh, je ne sais plus, quatre fois je crois. On m'a pas mal changé de place.

Quelques personnes ont aussi eu du mal à poursuivre leurs études sans interruption en raison de problèmes de comportement et de démêlés avec la justice :

La police m'a arrêté deux fois quand j'étais en 8^e année.... C'est l'un de mes pires souvenirs du temps de l'école élémentaire.

D'abord, j'ai été renvoyé de ma classe de 10^e année, et en 11^e année, j'ai été mis à la porte de l'école. Je sautais trop souvent mes cours, j'avais une

mauvaise influence sur les autres autour de moi, j' imagine... Quand j'ai quitté l'école secondaire, je n'avais que cinq crédits.

Faute d'encadrement et de structure propices à l'éducation

Nombreuses sont les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus qui ont parlé du manque d'encadrement et de structure dans leur vie concernant leur éducation, aussi bien à l'école qu'au foyer. Certaines d'entre elles sont de nouveaux Canadiens et ont de ce fait été traités différemment au sein du système d'éducation, d'autres fréquentaient une école de piètre qualité. Le résultat était le même : elles n'ont pas pu réaliser leur plein potentiel.

Il suffisait qu'on arrive d'un pays des Caraïbes, même avec son bulletin scolaire et tout, on nous faisait redoubler... Si en plus on avait fréquenté une école qui n'était pas reconnue par l'Ontario ou quoi, on était vraiment mal parti. Je n'ai pas appris grand-chose et les conditions étaient vraiment mauvaises en général du côté de l'enseignement laïque pour faire des progrès à quelque niveau que ce soit.

D'autres personnes ont raconté que leur orienteur ou orienteuse les avait mal conseillées ou qu'elles ont eu une mauvaise expérience dans un collège carrière privé :

Mon orienteur était ivre et il s'est montré vraiment, vraiment méchant.

... les orienteurs, ils te jugent d'après ta situation dans la vie et ils ont pleins de préjugés. On finit par se faire diriger dans des voies qui ne nous conviennent pas du tout...

Tout ce que je peux vous dire, c'est que le collège carrière privé, il a bousillé ma vie. J'ai perdu mon appartement, j'ai sombré dans une dépression massive, mes parents n'ont rien voulu savoir de moi pendant un an et demi parce qu'ils m'avaient tellement aidée pour que je puisse aller à ce collège.

Durant la seconde partie des entretiens, nos questions ont porté plus particulièrement sur ce que les personnes ayant participé à *Bridges to Ryerson* pensent de ce programme. Bien que nous ayons fait tout notre possible pour sonder le fond de la pensée de nos interlocuteurs, force nous a été de reconnaître que certaines de nos questions n'étaient pas pertinentes ou ne nous ont valu d'obtenir que des réponses incomplètes. Nos constatations ont donc principalement trait aux réponses que les participantes et participants ont fournies au sujet du programme et des mécanismes de soutien à leur disposition. Les personnes auxquelles nous avons parlé avaient en général une très haute opinion du programme et du personnel chargé de son exécution. Elles ont presque unanimement exprimé leur gratitude vis-à-vis du programme pour leur avoir donné une « deuxième chance » d'accéder aux études supérieures. Selon leurs dires, le personnel enseignant et administratif les ont beaucoup soutenues. Trois thèmes se sont dessinés à cet égard :

- **possibilité d'une deuxième chance** : *Bridges to Ryerson* offre à ses participantes et participants une deuxième chance de faire des études supérieures, et en particulier, il ouvre la voie aux études pour les personnes marginalisées et perturbées qui n'auraient sinon jamais eu accès à une formation universitaire;

- **désir d'améliorer son sort et motivation à gravir les rangs de la société** : *Bridges to Ryerson* se fait l'écho du désir profond des étudiantes et étudiants à poursuivre leurs études et de leur forte motivation à y parvenir, à enrichir leurs connaissances et à explorer leurs futures possibilités d'emploi.

- **aide aux études et soutien structurel** : *Bridges to Ryerson* apporte une aide aux études par l'entremise de ses responsables de programmes, chargés de cours et autres membres du personnel de l'université qui encouragent sans cesse les étudiantes et étudiants, forgent des relations de confiance avec ces derniers et leur proposent des styles et des méthodes d'enseignement accessibles.

Durant les entretiens, 12 personnes ont indiqué que *Bridges to Ryerson* leur avait fourni une deuxième chance de faire des études supérieures qu'elles n'auraient autrement pas eue. De plus, 12 participantes et participants ont exprimé un fort désir de poursuivre leurs études et de gravir les rangs de la société, et 11 ont mentionné l'aide aux études et le soutien structurel que leur avait apporté *Bridges to Ryerson*.

Deuxième chance

Bon nombre des personnes auxquelles nous avons parlé ont dit que *Bridges to Ryerson* leur avait donné une deuxième chance de faire des études supérieures qu'elles n'auraient pas eue autrement. La « deuxième chance » de réussir ses études est ce qui compte le plus aux yeux de quantité de ces étudiantes et étudiants quand vient le temps de songer à leurs perspectives d'avenir. Voici comment nos interlocutrices et interlocuteurs ont décrit leur détermination à tirer le meilleur parti de leur reprise des études :

J'ai appelé Ryerson et je leur ai demandé s'il y avait moyen pour moi d'y étudier... On m'a parlé de ce programme, en m'expliquant que mon admission était garantie, pour peu que je réussisse à satisfaire à toutes les exigences.

... obtenir mon admission à un établissement d'enseignement postsecondaire, pour moi, ce serait un énorme accomplissement personnel, mais aussi, vous savez, quand j'y pense, la réalisation d'un rêve que ma mère formait pour moi... ce serait vraiment quelque chose, honnêtement, si j'étais admise et si je pouvais faire partie de l'effectif étudiant pour de bon.

Au fond, ce qui s'est passé, c'est que j'ai pris conscience que les choses ne pouvaient pas continuer comme elles étaient. J'ai décidé un beau jour de tout changer, vous comprenez? Je me suis entourée de gens bien, et j'ai décidé de prendre de bonnes décisions et de bien m'appliquer à atteindre les buts que je m'étais fixés.

J'avais toujours voulu aller à l'université, et je n'avais perdu espoir qu'un jour, j'y arriverais, mais je n'avais aucune idée comment m'y prendre.

....Je prends ça un cours à la fois, vous savez, mais je suis là, entre ces murs, à l'intérieur de Ryerson.

Désir d'améliorer son sort et motivation à gravir les rangs de la société

Les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus ont conscience de l'importance de décrocher un certificat ou diplôme d'études postsecondaires pour améliorer leurs conditions de vie. Elles ont été nombreuses à dire qu'elles aimeraient obtenir la reconnaissance du travail qu'elles font déjà dans la collectivité. Quantité d'entre elles sont préoccupées par leur cheminement et leurs objectifs de carrière; d'autres ont parlé de vouloir réorienter leur formation de celle qui mène à un travail manuel vers autre chose :

Ce qui m'a décidé à participer, c'est voir d'autres gens faire ce qu'il faut et me dire que moi aussi, je veux vivre mieux, il y a des trucs que je veux dans la vie.

Je veux devenir avocat. Mais je n'ai aucune idée si je serai prêt pour ça, parce que ça prend beaucoup d'années, évidemment... et il faut étudier beaucoup. Pour le moment, c'est ce que je vise avant tout.

Un jour, on finit par regarder les choses en face, et se servir de sa tête au lieu de ses bras, si vous voyez ce que je veux dire.

Vu que le programme n'a fait l'objet d'aucune annonce ou publicité officielle, les personnes avec lesquelles nous avons eu un entretien ont, presque sans exception, eu vent de son existence grâce au bouche-à-oreille ou du fait qu'ils ou elles connaissaient le directeur du programme, qui a de nombreux contacts au sein de *Pathways to Education* et des centres communautaires de Toronto. Nous avons pu constater que les principaux facteurs qui ont joué pour la plupart des participantes et participants sur leur décision de fréquenter Ryerson sont leurs relations avec le directeur et le reste du personnel du programme, de même que l'aide aux études fournie par *Bridges to Ryerson* (sans oublier la garantie d'admission sous réserve de résultats satisfaisants).

Aide aux études et soutien structurel

La majorité des étudiantes et étudiants ont parlé en termes élogieux de l'aide aux études et du soutien structurel fournis par *Bridges to Ryerson*. Les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus ont en particulier évoqué à cet égard les responsables du programme, son personnel enseignant et son personnel administratif :

Le soutien est partout. Les profs sont très compréhensifs, c'est un secret pour personne que ça fait des années que moi et d'autres gens dans le programme on n'a pas mis les pieds à l'école... Ça m'a beaucoup rassuré et aidé à faire des progrès, petit à petit, au rythme qui me convient pour le moment.

J'ai repris mes études parce qu'il m'a dit de le faire, c'est tout. La réponse est aussi simple que ça. Cet homme croyait en moi et je n'ai pas voulu le décevoir. Ensuite, j'ai découvert que j'aimais ça et j'ai commencé à avoir d'excellents résultats.

Sans le soutien personnel dont elles ont pu bénéficier au sein du programme, bien des personnes auxquelles nous avons parlé nous ont dit qu'elles ne seraient pas capables d'atteindre les objectifs en matière d'études supérieures qu'elles se sont fixés pour rehausser leur qualité et leur niveau de vie. Bien que la plupart des participantes et participants nous aient dit le plus grand bien du programme, quelques voix se sont levées pour dire que l'horaire des cours n'était pas idéal pour les gens qui travaillent dans la journée, qu'il n'y avait pas assez de personnel pour venir en aide à tout le monde ou que l'assistance fournie allait parfois trop loin. Ceci étant dit, tout le monde ou presque s'accordait à reconnaître que les besoins des étudiantes et étudiants varient et que certaines personnes avaient besoin de plus d'aide que d'autres.

Un inconvénient qui a été cité à maintes reprises durant les entretiens est l'absence d'endroit désigné où les étudiantes et étudiants pourraient se rencontrer régulièrement, en dehors de leurs cours. Bon nombre de participantes et de participants ont estimé que le local mis à leur disposition par l'école d'éducation permanente G. Raymond Chang School of Continuing Education était problématique, compte tenu des contrôles de sécurité pour ainsi dire systématiques auxquels les gens qui veulent accéder à l'édifice – et donc à ce local – doivent se soumettre à l'entrée principale.

Certaines personnes ont par ailleurs fait mention de la partie du programme consacrée aux stratégies d'apprentissage, disant qu'il devrait y avoir moyen de mieux l'intégrer à leurs cours, plutôt que d'y consacrer une plage de temps distincte avant le début des cours. Comme bon nombre d'étudiantes et d'étudiants travaillent à temps plein, arriver à temps pour l'heure de tutorat offerte avec les cours peut s'avérer difficile, voire impossible. Toutes et tous ont toutefois exprimé leur gratitude de s'être vu offrir la possibilité de participer au programme (et la garantie d'admission qui l'accompagne) et ont fait beaucoup de remarques favorables au sujet du personnel enseignant et administratif du programme.

L'annexe E contient d'autres citations liées à chacun des thèmes que nous venons d'aborder. Nous avons par ailleurs sélectionné quatre entretiens particulièrement intéressants : leur résumé et analyse (y compris les compléments d'information recueillis lors d'entretiens de suivi) sont inclus à l'annexe F.

Résultats aux études

Nos entretiens ont mis en évidence que les personnes qui ont eu des difficultés à l'école ou aux études sont aussi, plus souvent qu'autrement, des personnes qui, au foyer, parlent leur langue ancestrale, exclusivement ou en alternance avec l'anglais – et qui sont, en général, des immigrants de 1^{re} génération ou membres de familles immigrantes. Ces personnes ont eu plus de mal à achever le programme *Bridges to Ryerson* avec succès que les personnes qui, chez elles, parlent l'anglais. Elles ont

souvent indiqué lors de nos entretiens que leurs difficultés linguistiques ont freiné leurs progrès aux études.

Nos entretiens nous ont appris que 12 des personnes auxquelles nous avons parlé ont été marginalisées à l'école, 13 ont été délaissées ou maltraitées au foyer, 12 ont eu une scolarité interrompue et 10 ont souffert d'un manque d'aide aux études et de soutien structurel. Il est intéressant de noter que 5 des personnes qui ont dit avoir connu au moins trois de ces problèmes ont achevé le programme avec succès, et que seulement 2 d'entre elles y ont échoué (voir le tableau D1 à l'annexe D).

Parmi les données démographiques que nous avons pu recueillir lors de nos entretiens, seule la langue parlée au foyer s'est avérée être un indicateur de la réussite ou non aux études postsecondaires des personnes qui nous ont parlé de leur expérience. Sur les 18 étudiantes et étudiants qui ont achevé le programme *Bridges to Ryerson* avec succès, 11 parlaient l'anglais au foyer dans leur enfance, alors que parmi ceux et celles qui n'ont pas achevé le programme ($n = 9$), 1 personne ne parlait que l'anglais (voir le tableau 5). Aucune variation au niveau de ces chiffres n'a toutefois été relevée en ce qui concerne les étudiants dont la langue parlée au foyer était celle du pays d'où eux-mêmes ou leurs parents ont immigré (seule ou en alternance avec l'anglais). D'autres facteurs liés aux antécédents des personnes interrogées, tels que leur scolarité ou études antérieures, leur âge ou leur situation d'emploi, n'ont pas semblé avoir d'effet systématique.

Tableau 5
Résultats au programme Bridges to Ryerson

Bridges to Ryerson	Sexe	Âge	Statut au regard de l'immigration	Pays d'origine <i>Q. : Depuis combien de temps vivez-vous au Canada?</i>	Langue <i>Q. : Quelle(s) langue(s) parliez-vous au foyer dans votre enfance?</i>	Situation personnelle <i>Q : Partagez-vous votre vie avec quelqu'un?</i>	Dépendants
Achevé ($n = 18$)	M = 8 F = 10	[25 = 11 μ 26 = 7	Immigrants = 9 Nés de parents canadiens (Autochtones compris) = 3 Immigrants de 2 ^e génération = 6	Canada = 8 Autre = 10 Les 2 = 0	Anglais = 11 Langue ancestrale = 1 Les 2 = 6	Personnes : - seules = 10 - mariées = 3 - dans une relation = 5	Non = 12 Enfant(s) = 4 Enfant(s) et père/mère = 2
Non achevé ($n = 9$)	M = 6 F = 3	25- = 5 26+ = 4	Immigrants = 5 Nés de parents canadiens (Autochtones compris) = 2 Immigrants de 2 ^e génération = 2	Canada = 3 Autre = 5 Les 2* = 1	Anglais = 1 Langue ancestrale = 2 Les 2 = 6	Personnes : - seules = 7 - mariées = 0 - dans une relation = 2	Non = 7 Enfant(s) = 2 Enfant(s) et père/mère = 0

*Une personne a indiqué qu'elle était née au Canada, mais qu'elle avait surtout grandi au Nigeria.

Ces données laissent penser que les personnes qui, durant leur enfance, ont parlé leur langue ancestrale au foyer, seule ou en alternance avec l'anglais, ont eu plus de difficulté à achever le programme *Bridges to Ryerson* que celles qui ne parlaient que l'anglais à la maison. Ces étudiantes et étudiants étaient en général des immigrants de 1^{re} génération ou des enfants d'immigrants.

Conclusions

Il est important de noter que la portée de nos conclusions est limitée par la taille réduite de la population ayant fait l'objet de notre étude. Ceci étant dit, les entretiens approfondis, les études de cas et l'analyse des résultats que les participantes et participants ont obtenu au programme *Bridges to Ryerson* permettent de se faire une idée de la valeur de ce programme pour ce qui est d'aider les personnes marginalisées et membres de groupes sous-représentés dans les établissements d'enseignement postsecondaire.

L'information que les entretiens approfondis nous ont permis de rassembler a mis en lumière que les facteurs qui ont plus souvent eu un effet négatif sur les antécédents scolaires des participantes et participants sont les suivants :

- marginalisation à l'école;
- délaissement et mauvais traitements au foyer;
- scolarité interrompue;
- faute d'encadrement et de structure propices à l'éducation, au foyer comme à l'école.

Les participantes et participants à *Bridges to Ryerson* s'entendent à dire que ce programme leur a fourni :

- une deuxième chance d'accéder à l'université et de réussir aux études;
- une possibilité d'améliorer leur situation dans la société;
- la structure et l'aide nécessaires pour achever des études postsecondaires avec succès.

Les données démographiques que nous avons recueillies (y compris le niveau de scolarité au début du programme, la situation d'emploi et le type d'emploi) nous ont amenés à conclure que le seul facteur entrant en jeu en ce qui concerne la réussite ou non des participantes et participants au programme *Bridges to Ryerson* sont les compétences linguistiques. Sur les 18 personnes qui ont achevé le programme, celles qui ne parlaient que l'anglais au foyer durant leur enfance étaient au nombre de 11, tandis que parmi les 9 personnes qui n'ont pas achevé le programme, une seule a grandi dans les mêmes circonstances. Il semblerait donc que les personnes qui, durant leur enfance, ne parlent pas l'anglais au foyer ou le parlent en alternance avec leur langue ancestrale, et qui sont souvent des immigrants ou des enfants d'immigrants, ont plus de difficultés à l'école et aux études que les personnes qui grandissent en ne parlant que l'anglais. C'est pourquoi nous incitons les étudiantes et étudiants à se prévaloir des divers moyens que Ryerson met à leur disposition pour améliorer leur anglais. Pour la même raison, nous avons aussi revu les conditions d'admission au cours de « English » ouvrant droit à crédit de *Bridges to Ryerson* : dorénavant, un plus

grand nombre de participantes et de participants entament le programme avec l'un ou l'autre des cours n'ouvrant pas droit à crédit de « ABC English », autrement dit d'anglais de base, voire les deux.

Étude 2 : Tri-Mentoring Program (TMP)

Entretiens approfondis

Les entretiens approfondis que nous avons menés nous ont valu d'obtenir une pléthore de renseignements sur le vécu à Ryerson des personnes qui participent au TMP, aussi bien en ce qui a trait à leurs études qu'à leurs rapports sociaux. Il ressort des témoignages ainsi recueillis que le soutien du personnel enseignant et la participation à la vie du campus sont deux facteurs importants qui contribuent à la persévérance de ces étudiantes et étudiants. Nous avons relevé les quatre thèmes suivants à cet égard :

- **participation à la vie de la collectivité et du campus** : perception du campus de Ryerson comme étant diversifié, inclusif et axé sur la collectivité;
- **programmes spécialisés et formation pratique** : concentration des programmes de Ryerson sur les études spécialisées et la formation pratique;
- **soutien du personnel enseignant et relations avec ce dernier** : nombre réduit d'étudiantes et d'étudiants par classe et soutien individualisé du personnel enseignant;
- **emplacement du campus** : emplacement attrayant au centre-ville, propice à l'apprentissage, riche en possibilités et en diversité.

Participation à la vie de la collectivité et du campus

Bon nombre d'étudiantes et d'étudiants ont remarqué que la participation à la vie du campus les avait aidés à développer un sentiment d'appartenance à Ryerson :

Plus je m'intéresse à ce qui se passe sur le campus, et plus je me sens à l'aise ici. J'aime montrer que j'ai déjà tiré plusieurs leçons de mon expérience à Ryerson. Avant, je ne participais que rarement à des activités de groupe, mais maintenant, je sais que c'est une bonne façon de se faire des amis, et les amis sont des gens sur qui on peut compter pour qu'ils nous donnent un coup de main au besoin.

Ici, tout le monde parle à tout le monde. Je trouve que les gens sont très sympathiques, très polis, toujours prêts à répondre aux questions que je peux avoir.

Je participe plus à la vie communautaire et à la vie étudiante depuis que je suis à Ryerson que je ne l'ai jamais fait à l'Université York.

Dès mon arrivée sur le campus, j'ai eu le sentiment que j'étais bienvenue et je me suis en quelque sorte sentie chez moi. Bien des membres du personnel enseignant et administratif comme de l'effectif étudiant me renvoient ma propre image.

Programmes spécialisés et formation pratique

Les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus ont dit avoir choisi l'université Ryerson en raison de ses nombreux programmes spécialisés et de la place primordiale qu'elle accorde à une formation pratique. Compte tenu de son historique, Ryerson met l'accent sur l'apprentissage par l'expérience et offre de ce fait une série de programmes bien particuliers :

J'ai choisi l'université Ryerson, parce qu'elle offre un programme d'études spécialisées en santé publique. Il n'y a que quatre établissements dans tout le pays qui offrent ce programme.

Pour moi, c'était simple : je voulais étudier dans le domaine de la mode, et Ryerson est un de deux endroits seulement dans tout le Canada où on peut faire ce genre d'études et obtenir un grade universitaire.

Relations avec le personnel enseignant

Nombreuses sont les personnes à qui nous avons parlé qui nous ont dit avoir forgé d'étroites relations avec les professeurs et chargés de cours à Ryerson :

Les choses qui m'ont vraiment le plus aidé, très concrètement... avaient toutes à voir avec mes profs plus que qui que ce soit d'autre. Je peux toujours leur parler, aller les voir pour prendre conseil, leur demander vers qui d'autre me tourner.

Les profs se soucient bel et bien de ce qui nous arrive. Je ne m'attendais pas à avoir ce type de relation avec le personnel enseignant.

J'ai failli lâcher mes cours la deuxième année. Une prof a vu que quelque chose n'allait pas... elle m'a retenu après la classe, m'a invité à venir dans son bureau et m'a demandé si tout était correct, alors je lui ai tout dit... Je lui serai toujours reconnaissante et je suis convaincu que je pourrais toujours aller la voir si j'étais de nouveau dans le pétrin.

Emplacement du campus

L'emplacement du campus de Ryerson, qui se trouve au centre-ville, est un avantage certain aux yeux de bon nombre de participantes et de participants sur le plan des possibilités d'études et de carrière qui s'y rattachent :

Ryerson a beau ne pas avoir de résidence pour étudiants, le campus n'est jamais désert, ce qui m'a confirmé que j'avais fait le bon choix.

Je voulais être au centre-ville de Toronto. Je me suis inscrite à Ryerson et j'ai tout de suite adoré son campus.

Je voulais du changement, y compris vivre au cœur de la ville. Ryerson s'est présentée comme une université qui m'offrait cette possibilité tout en faisant de solides études.

Durant la seconde moitié des entretiens, nos questions ont surtout porté sur ce que les étudiantes et étudiants pensent du TMP. La plupart des étudiantes et étudiants ont dit avoir eu connaissance du programme grâce à différentes techniques de marketing (c.-à-d., diffusion massive de courriels, dépôt de feuillets d'information sur les tables de travail, affichages sur le campus et mise en vedette lors d'événements divers), mais aussi grâce au bouche-à-oreille. Les motifs qui les ont incités à s'y inscrire incluent la possibilité de participer davantage à la vie du campus et de trouver un emploi; le souhait de donner un plus grand sens à ses études et de développer un sentiment d'appartenance à Ryerson; l'attrait du programme, et en particulier de son volet axé sur les étudiants de première génération, pour les membres ayant leur ascendance culturelle, ethnique ou raciale; et, globalement, le désir d'aider les autres par suite de ce qu'ils ou elles avaient vécu et appris durant leur première année à l'université.

Les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus avaient dans l'ensemble une très bonne opinion du programme et du personnel chargé de son exécution. Elles se sont entendues à dire qu'elles avaient grandement bénéficié de leur participation au programme et que la plupart des aspects de ce dernier sont de la plus haute importance pour l'épanouissement des étudiantes et étudiants et leur succès aux études. Quatre thèmes se sont dégagés de nos entretiens à cet égard :

- **soutien et ressources** : le TMP permet à ses participantes et participants d'en savoir plus sur la vie universitaire, les emplois pour étudiants, la constitution de réseaux et le réseautage ou encore les relations qui peuvent favoriser une carrière;
- **ancrage** : physiquement et psychologiquement, le TMP se présente pour les étudiantes et étudiants sous-représentés et marginalisés comme un point d'ancrage leur donnant un sentiment d'appartenance à la communauté;
- **responsabilité et motivation** : accroissement du sens des responsabilités et de la motivation des étudiantes et étudiants, grâce à la réalisation que quelqu'un les prend pour modèle; soutien mutuel des mentors et des personnes qui leur sont rattachées;
- **leadership et entregent** : le TMP aide à renforcer la confiance en soi des étudiantes et étudiants, de même que leurs compétences sociales, dans le cadre de leurs interactions avec d'autres sur le campus et dans la collectivité. (Voir l'annexe E pour une liste de citations pertinentes.)

Soutien et ressources

Quantité de personnes à qui nous avons parlé ont observé que le TMP leur avait permis d'accéder plus facilement à des ressources qui les ont aidées à réussir à Ryerson. Elles ont notamment dit que le TMP les avait informées des services et autres ressources disponibles à Ryerson, et que ce programme leur avait permis de découvrir les possibilités d'emploi d'étudiants, d'améliorer leurs capacités de réseautage et de forger des liens avec des personnes susceptibles de les aider dans leur cheminement de carrière.

Les paragraphes qui suivent donnent une idée de ce que les participantes et participants au TMP auxquels nous avons parlé pensent du soutien et des ressources que celui-ci a mis à leur disposition, des possibilités que le TMP leur a donné de travailler dans son bureau et des occasions de réseautage qu'il présente :

Le TMP m'a ouvert les yeux sur tous les services disponibles à Ryerson.

Je dirais que ce programme m'a certainement motivé à me renseigner davantage sur tout ce que l'université avait à offrir.

Le fait d'avoir travaillé au bureau du TMP me sera utile dans d'autres emplois, puisque je pourrai y mettre en application ce que j'ai appris ici. Et j'ai appris plein de choses, y compris sur nos différentes ascendances et cultures.

C'est incroyable, tout ce qu'on apprend, surtout en côtoyant des gens de différentes cultures et tout ça.

À mon avis, l'un des atouts du TMP, c'est le réseautage. Le réseautage avec des gens qui étudient ou travaillent dans le domaine qui nous intéresse, ça peut s'avérer très utile par la suite.

... c'est tellement utile... en 4e année, le TMP nous met en rapport avec un mentor professionnel. Plein de gens ne comprennent pas que c'est en faisant du réseautage qu'on trouve un emploi : ce qui compte le plus, ce n'est pas ce qu'on connaît, mais qui ont connaît. Dès le premier jour de ma participation au programme, j'ai rencontré quelqu'un qui travaille dans mon domaine, mais alors en plein dans ce que je veux faire, le marketing et la publicité. C'est une diplômée de Ryerson, du même programme, c'est donc un contact vraiment précieux.

Les personnes auxquelles nous avons parlé ont évoqué l'utilité du mentorat professionnel qui leur est proposé en 4e année d'études, de même que des conseils que leurs mentors leur ont prodigués en matière d'études et de carrière. Elles nous ont relaté les incidents ou expériences qui leur ont donné l'idée de choisir la carrière vers laquelle elles se dirigent et les différentes façons dont leurs mentors les ont aidés à choisir leurs programmes d'études. Certaines ont chanté les louanges du mentorat professionnel prévu par le TMP :

Ma participation au TMP a eu des retombées de taille. J'y ai eu l'occasion de travailler avec des jeunes. Ma majeure, c'est la justice pénale. Je ne sais pas encore dans quelle voie je vais me diriger, mais je veux finir par faire des études de droit. Maintenant, je sais aussi que ce qui me passionnerait vraiment, ce serait de travailler avec ou pour les jeunes.

Il a changé de cap et il était tellement heureux de ses nouvelles études en finances. Vu d'où je viens et tout ce que j'ai vu quand j'ai grandi, je sais que je veux aider les gens à avoir une situation financière plus stable dans la vie. Mon mentor au TMP, il était vraiment génial avec moi. J'ai eu la chance de tomber sur quelqu'un qui était toujours prêt à me parler et prêt à répondre à toutes mes questions.

.... ça m'a ouvert les yeux sur des mondes entièrement nouveaux pour moi, ça m'a en quelque sorte permis de faire une pause dans les études à un moment où j'en avais grand besoin. Je n'avais pas arrêté d'apprendre pour autant, sauf que là, je n'apprenais plus le nez dans les livres, mais en écoutant les autres, le récit de leur vie et de leurs accomplissements. À mon sens, c'est l'un des secrets de la réussite de ce programme, le fait que chacun et chacune y trouve l'occasion de raconter son histoire.

Ancre

L'idée a été souvent avancée par les nombreuses personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus qu'il serait bon de prévoir, sur le campus, un espace multifonctionnel qui favoriserait un sentiment universel d'acceptation de la diversité. Quantité de participantes et de participants ont dit ressentir un sentiment d'appartenance et de réconfort dans le bureau du TMP. C'est un endroit accueillant, conçu pour mettre les étudiantes et étudiants à l'aise, et on y trouve un espace commun, utilisé à parts égales par ces derniers et par le personnel enseignant :

Il a suffi que je mette les pieds dans ce bureau une première fois pour savoir que ce serait comme un havre pour moi, un endroit où je trouverais toujours, toujours quelqu'un à qui parler, demander conseil, que ce soit au sujet de mes études ou de ma vie personnelle : le TMP a toujours eu une réponse pour moi.

C'est un endroit où on peut être soi-même, un étudiant ou une étudiante à Ryerson qui affiche franchement sa différence culturelle.

J'ai réalisé que je n'étais pas seul, qu'il y avait plein d'étudiants comme moi. Quand j'ai eu connaissance qu'on formait un groupe, j'ai réalisé qu'on participait toutes et tous au TMP pour une raison ou pour une autre. Et au fond, c'était logique, on n'est vraiment pas comme les autres. Je me suis dit, eh bien oui, ma place est ici.

Souvent, on a des discussions au bureau, sur tout un tas de sujets, comme le racisme par exemple, et le simple fait d'avoir un endroit où on peut parler de ces choses sans se gêner ou être mal à l'aise, ça fait vraiment beaucoup de bien.

Responsabilité et motivation

Nous avons entendu bien des personnes exprimer la satisfaction que leur donne le sentiment de savoir qu'elles ont pu en aider d'autres dans le cadre du TMP dans leur rôle comme mentors ou comme ambassadrices et ambassadeurs des étudiants de première génération. Les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus ont aussi évoqué la nature réciproque de la relation entre les mentors et leurs protégés :

Je n'ai aucun doute que le TMP contribue à ma réussite. Je tire une grande satisfaction et comme un regain d'énergie et de motivation de l'aide que j'apporte aux étudiantes et étudiants.

En réalité, ce n'est pas juste moi qui suis là pour elle, elle est aussi là pour moi. Je n'aime pas vraiment nous qualifier de mentor et de protégée, parce qu'à mon sens, nous sommes chacune le mentor de l'autre.

... ce n'est pas une relation à sens unique, loin de là. Ce n'est pas comme si je faisais don de mon temps sans recevoir quoi que ce soit en retour. En fait, je suis amplement récompensé pour ce que je fais : ce que j'investis dans cette relation, je le récupère en majeure partie, voire entièrement.

J'y vois comme ma raison d'être ici à Ryerson.

Leadership et entregent

Le TMP offre une formation en matière de leadership et d'entregent, en partenariat avec d'autres services aux étudiants. Bien des étudiantes et étudiants estiment que la participation au TMP les a aidés à gagner la confiance en soi nécessaire pour assumer des postes de leadership, aussi bien au sein du programme que dans la collectivité. Certaines personnes apprécient tout simplement l'amélioration de leur entregent et autres aptitudes sociales qu'elles ont constatée grâce à leur participation au TMP :

Personnellement, je m'implique vraiment dans la collectivité et son leadership. Je me suis porté bénévole pour les Libéraux dans deux campagnes électorales, parce que je m'intéresse à l'avenir de notre société, et ça passe par la politique.

Le TMP s'est avéré très important pour moi. Mon expérience personnelle à Ryerson tourne autour de ce programme, je dirais que ma participation au TMP compte pour la moitié environ de ce que j'ai acquis ici. Je suis mentor chef, et je pense que le fait d'occuper un poste de leadership si important, ça m'a vraiment beaucoup aidé.

Le meilleur aspect, c'est probablement l'occasion de faire plein de nouvelles connaissances... Je réalise que le programme a fait de moi quelqu'un qui s'entend mieux avec les autres, il m'a aidé à améliorer mon entregent.

L'annexe E contient d'autres citations liées à chacun des thèmes que nous venons d'aborder. Nous avons par ailleurs sélectionné quatre entretiens particulièrement intéressants, dont un avec une personne présentement en situation de protégé qui suit une formation pour devenir à son tour mentor, et trois avec des mentors (deux personnes employées par le TMP, l'une comme ambassadeur des étudiants de première génération et l'autre comme mentor chef, et la troisième couplée avec un mentor professionnel). Le résumé et l'analyse de ces entretiens (y compris les compléments d'information recueillis lors d'entretiens de suivi) sont inclus à l'annexe F.

Résultats aux études

Pour pouvoir évaluer les résultats aux études des participantes et participants, nous avons consulté la moyenne pondérée cumulative (MPC) des 62 personnes qui ont fourni leur numéro d'identification d'étudiant sur leur formulaire de consentement. La moyenne de ces 62 MPC s'est établie à 2,94. Le tableau 6 présente la MPC des participantes et participants selon leur rôle au sein du TMP, leur sexe et d'autres facteurs démographiques. (Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter au tableau D3 à l'annexe D.)

Tableau 6
Résultats aux études des participants au TMP

	Caractéristiques	Total (n = 62)	MPC (moyenne)
Rôle au TMP	Mentor	50	2,94
	Protégé(e)	12	2,90
Sexe	Masculin	24	2,83
	Féminin	38	2,99
Situation en regard de l'immigration	Immigrant(e) de 1 ^{re} génération	20	2,96
	Immigrant(e) de la génération 1.5*	8	2,81
	Immigrant(e) de 2 ^e génération	22	2,81
	Né(e) de parents canadiens	12	3,36
Année d'études	Première	10	2,94
	Deuxième	18	3,16
	Troisième	16	2,68
	Quatrième	17	2,26
	Cinquième ou diplômé(e)	1	2,70
Langues parlées au foyer	Anglais	28	3,02
	Langue ancestrale	14	3,02
	Les deux	20	2,78

* « Immigrant(e) de la génération 1.5 » s'entend des personnes qui ont immigré au Canada à l'âge de 10 ans ou à un âge plus jeune.

En faisant le rapprochement entre les données démographiques recueillies lors de nos entretiens avec les participantes et participants et les MPC de ces derniers, nous avons relevé trois tendances : les mentors ($n = 50$, MPC = 2,94) avaient une MPC moyenne supérieure de 0,04 point à celle des protégés ($n = 12$, MPC = 2,90).

Cet écart peut s'expliquer par les difficultés que la transition vers la vie universitaire présente pour les étudiantes et étudiants de première génération. Nous avons aussi constaté qu'une partie des protégés ont eu du mal à établir une relation avec leurs mentors, signe que les étudiantes et étudiants de première année dont nous avons étudié le cas n'ont pas bénéficié du soutien et des conseils voulus. Néanmoins, l'écart peut aussi être attribuable au fait qu'en deuxième année, les mentors bénéficient du soutien du programme :

J'étais sur le point de décrocher. Après ma deuxième année, je n'avais qu'une envie, celle d'abandonner mes études. Sauf que j'ai commencé à participer et à rencontrer d'autres gens, et j'ai réalisé qu'il y avait là quelqu'un qui croyait en moi et qui voulait vraiment me voir réussir ... alors du coup, j'ai persévéré.
[Ambassadeur des étudiants de première génération]

Au chapitre de l'emploi, 28 des 58 mentors travaillaient pour le TMP, soit comme mentors chefs, soit comme ambassadeurs ou ambassadrices des étudiants de première génération. Quelques-unes des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus nous ont dit que le TMP était un programme souple, dont les exigences d'emploi pouvaient s'adapter à la situation particulière de tout un chacun, comme en attestent les témoignages ci-après :

Bien souvent, les mauvais résultats de certaines personnes dans telle ou telle matière sont dus au fait qu'elles ont des problèmes, internes ou externes... qui peuvent se solder par une note de B- au lieu d'un A+. Il ne suffit pas de regarder ce qu'on écrit sur une feuille de papier ou dans un rapport. Le TMP, c'est plus que de la paperasserie, c'est un style de vie, un mouvement, c'est dynamique, c'est vraiment puissant. [Ambassadeur des étudiants de première génération]

La semaine dernière, quelqu'un m'a offert une possibilité de stage, mais j'étais supposée travailler. Ma patronne m'a dit, si, si, vas-y, tu pourras toujours rattraper tes heures. C'est super de savoir que si je tombais malade, ou si j'avais besoin de faire quelque chose en rapport avec les études, ça pourrait toujours s'arranger. [Mentor chef]

Les immigrants de 2^e génération ($n = 22$, MPC = 2,81) et ceux de la génération 1.5 ($n = 8$, MPC = 2,81) avaient une MPC moyenne inférieure de 0,15 point à celle des immigrants de première génération ($n = 20$, MPC = 2,96) et de 0,55 point à celle des personnes nées de parents canadiens ($n = 12$, MPC = 3,36).

Ces résultats donnent à penser que les participants qui sont des enfants d'immigrants ou qui ont immigré au Canada à l'âge de 10 ans ou moins sont susceptibles d'avoir plus de difficulté à faire des progrès aux études que les personnes qui ont immigré au Canada après leur dixième anniversaire ou qui sont nées au Canada de parents

canadiens. Les résultats de notre analyse des caractéristiques démographiques et des résultats aux études cadrent bien avec ceux de la recherche antérieure, selon lesquels les immigrants de 2^e génération sont souvent « coincés » entre deux cultures et connaissent donc un degré plus élevé de confusion culturelle. Ces constatations rejoignent aussi celles qui découlent de nos entretiens. L'une des personnes auxquelles nous avons parlé a par exemple dit :

C'est sans doute une question de culture, vous savez. J'ai des amis qui ne sont pas noirs, mais la plupart du temps, j'ai du mal à m'imaginer à leur place... leur vie familiale n'est vraiment pas la même que la mienne. Je ne sais pas si c'est à cause de leur situation socio-économique ou quoi que ce soit, mais ces jeunes font la fête tous les jours et prennent le taxi aller-retour pour se rendre à des partys... moi, je n'ai pas les moyens d'en faire autant. [Immigrant de 2^e génération]

Les personnes qui, au foyer, parlaient à la fois l'anglais et leur langue ancestrale ($n = 20$, MPC = 2,78) affichaient une MPC inférieure de 0,24 point à celle des personnes qui ne parlaient que l'anglais ($n = 28$, MPC = 3,02) ou leur langue ancestrale ($n = 14$, MPC = 3,02) au foyer.

Ces résultats cadrent bien avec la constatation antérieure selon laquelle les personnes dont les parents sont immigrants ou qui ont-elles-mêmes immigré au Canada au cours des dix premières années de leur vie sont plus susceptibles d'avoir des difficultés à l'école ou aux études, vu que les participantes et participants qui parlent à la fois leur langue ancestrale et l'anglais au foyer sont dans la majorité des cas des enfants d'immigrants. Tel qu'indiqué dans l'analyse de cas pertinente, l'une des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus a très clairement décrit les problèmes que lui a posé cette dualité linguistique :

Je parlais l'anglais, bien sûr, mais pas aussi bien que mes camarades, et mine de rien, ça m'a insécurisé... Et puis il y avait toujours un tas de jeunes qui se moquaient de moi et j'ai passé une éternité à suivre des cours d'anglais langue seconde. Pendant deux ans, je n'ai presque pas ouvert la bouche. Encore aujourd'hui, je suis très réservé au début, dans un milieu que je ne connais pas bien. Ça me prend du temps avant de participer aux conversations. C'était pareil à l'université, la première année, on aurait pu croire que j'étais muet. [Étudiant de la génération 1.5]

Il s'avère par ailleurs qu'au sein de cet échantillon, les étudiantes et étudiants de deuxième année avaient la MPC la plus élevée ($n = 18$, MPC = 3,16) et ceux de quatrième année la plus faible ($n = 17$, MPC = 2,26). Cette situation ne se prête à aucune conclusion évidente, vu la multitude d'autres facteurs qui entrent en jeu, tels qu'une charge de travail accrue durant les troisième et quatrième années d'études universitaires, ou encore le fait que l'échantillon était de taille réduite et donc sans doute peu représentatif.

La plupart des personnes qui ont participé au programme s'en disent satisfaites; néanmoins, certaines améliorations nous ont été suggérées régulièrement durant les entretiens. Nombreuses sont par exemple les personnes auxquelles nous avons parlé

qui souhaiteraient que la salle d'accueil et le bureau du programme soient plus visibles et plus spacieux. Quelques voix se sont levées pour dire qu'il y aurait lieu de déménager le bureau de son emplacement au sous-sol vers un endroit plus central, de sorte à en faciliter l'accès et à promouvoir la participation à ses activités. Une suggestion connexe que nous avons entendue est de redoubler d'efforts pour faire connaître le programme et accroître sa place sur le campus, et ce en ayant recours à divers moyens de promotion et de publicité. Quantité d'étudiantes et d'étudiants estiment que les avantages de la participation au TMP ne sont pas expressément reconnus au sein de Ryerson.

Parmi les étudiantes et étudiants de première année qui ont participé au TMP, 7 des 13 personnes auxquelles nous avons parlé n'étaient pas entièrement satisfaites du mentorat dont elles ont bénéficié. Quelques-unes nous ont dit que leur mentor n'était jamais disponible ou souvent trop occupé ou pas assez intéressé pour leur apporter un encadrement suffisant – que ce soit sur le plan des études ou autrement; d'autres ont laissé entendre qu'il y aurait lieu d'instaurer un processus plus rigoureux pour la sélection des mentors; d'autres encore ont estimé que le programme devrait mettre plus de ressources à la disposition des protégés qui ont du mal à se mettre en rapport avec leur mentor; enfin, nous avons aussi appris qu'il y avait parfois des problèmes au niveau de la communication avec les mentors chefs : ces derniers ont parfois la responsabilité d'un trop grand nombre de mentors et de protégés (le nombre allant d'environ 20 à une centaine). Malgré cela, les personnes qui ont participé au TMP se sont globalement dites satisfaites de ce programme et souhaitaient en faire mieux connaître tous les avantages.

Conclusions

L'étude 2 n'a porté que sur un petit échantillon de protégés ($n = 13$) par comparaison au nombre d'autres étudiantes et étudiants participant au TMP avec lesquels nous avons eu un entretien ($n = 58$). Bien que nous ayons fait tout notre possible pour recruter autant de protégés que de mentors, les mentors ont été nettement plus nombreux à se montrer prêts à participer à l'étude. Il aurait aussi été bon d'inclure un nombre égal de personnes travaillant pour le TMP à titre bénévole et contre rémunération, de sorte à contrer tout parti pris éventuel de ces dernières.

D'après nos entretiens approfondis, nos études de cas et nos analyses des résultats aux études des personnes auxquelles nous avons parlé, il est clair que le TMP (*Tri-Mentoring Program*) constitue un bon moyen d'accroître la participation et la persévérance des étudiantes et étudiants sous-représentés et marginalisés à Ryerson. Ce programme offre du soutien et des encouragements à ses participantes et participants qui réussissent dans leurs études et les prépare à la vie professionnelle. Nous avons pu constater que le TMP offre :

- du soutien et des ressources;
- un ancrage;
- un sentiment de responsabilité et de motivation;
- un renforcement des capacités de leadership et de l'entregent.

En complément de ces thèmes, le rapprochement entre les données démographiques et les renseignements recueillis lors de nos entretiens nous a amenés à tirer les conclusions suivantes :

- En moyenne, les mentors ont des résultats aux études qui sont légèrement meilleurs que ceux des protégés. L'écart entre les deux peut s'expliquer par les difficultés auxquelles se heurtent les protégés pour ce qui est de faire la transition vers la première année d'études universitaires et le mal que ces personnes ont parfois à se mettre en rapport avec leurs mentors pour obtenir du soutien. La souplesse des possibilités d'emploi et l'appui que le programme offre aux mentors peuvent aussi contribuer aux meilleurs résultats de ces derniers.
- Les immigrants de 2^e génération (soit les enfants d'immigrants) et les immigrants de la génération 1.5 (soit les personnes ayant immigré au Canada dans les dix premières années suivant leur naissance) ont de moins bonnes MPC que les immigrants de 1^{re} génération (soit les personnes ayant elles-mêmes immigré au Canada après l'âge de 10 ans) et les étudiantes ou étudiants nés au Canada de parents canadiens. On peut donc conclure que les enfants d'immigrants et les personnes qui ont immigré au pays au plus tard à l'âge de 10 ans éprouvent de plus grandes difficultés aux études que les personnes qui ont immigré ici comme adolescents ou adultes ou que celles qui sont nées au Canada. La plus grande différence a été relevée entre les étudiantes et étudiants nés au Canada de parents canadiens et les immigrants de 2^e génération (enfants d'immigrants) ou les membres de la génération 1.5 (qui ont immigré au Canada au plus tard à l'âge de 10 ans).
- Les personnes qui, au foyer, parlaient l'anglais et leur langue ancestrale avaient, en moyenne, des MPC plus faibles que celles qui n'y parlaient soit que l'anglais, soit que leur langue ancestrale. Cette constatation rejoint la précédente, vu que les immigrants de 2^e génération et les immigrants de la génération 1.5 parlent probablement les uns et les autres aussi bien l'anglais que leur langue ancestrale au foyer.
- En conséquence, les compétences linguistiques et le statut au regard de l'immigration se sont avérés être les deux principaux indicateurs de la réussite aux études des participantes et participants.

Ces caractéristiques, qui cadrent bien avec nos constatations à l'issue de l'étude 1, contribuent à expliquer les nombreuses difficultés auxquelles se heurtent les étudiantes et étudiants forcés de jongler avec leurs deux identités culturelles. Les personnes dont les parents ne parlent que peu, voire pas du tout, l'anglais peuvent être amenées à agir comme « interprètes culturels », ce qui inverse essentiellement le rapport usuel entre enfants et parents. Il risque en effet de s'ensuivre pour les jeunes un manque de soutien ou d'encadrement de la part de leurs parents et un surcroît de responsabilités à la maison. Les étudiantes et étudiants de 2^e génération et de la génération 1.5 peuvent aussi être désavantagés pour ce qui est de l'aide que leurs parents peuvent leur fournir avec leurs devoirs et d'autres activités nécessitant une bonne maîtrise de l'anglais. Ces personnes peuvent aussi être freinées au niveau de

leurs progrès à l'école comme aux études en raison de différences de classe, qui rejoignent fréquemment celles de race. Elles commencent souvent à contribuer au revenu familial à un plus jeune âge que leurs camarades, et le travail qu'elles font en parallèle à leurs études rogne sur le temps qu'elles pourraient autrement consacrer à leurs devoirs ou à leurs activités parascolaires. Ce groupe est pour ainsi dire doublement « désavantagé », en raison d'inégalités structurelles liées à leurs compétences linguistiques et à leur situation en regard de l'immigration.

Étude 3 : Road to Ryerson

Comme nous le précisons plus tôt, les trois personnes participant à ce programme avec lesquelles nous nous sommes entretenus se sont identifiées comme faisant partie d'une minorité visible. Deux d'entre elles ont dit ne parler que leur langue ancestrale au foyer, tandis que la troisième a déclaré y parler aussi bien sa langue ancestrale que l'anglais. Ces trois personnes se sont toutes vu offrir l'admission à Ryerson, dans le programme d'études à temps plein de leur choix.

Ces trois personnes ont eu des difficultés à l'école secondaire et ont donc eu du mal à accéder aux études postsecondaires. Elles ont unanimement admis que faute de participer au programme *Road to Ryerson*, elles n'auraient pas pu aller à l'université. De plus, elles ont toutes décrit le programme comme étant extrêmement utile en termes d'orientation à la vie universitaire et de préparation aux rigueurs des études supérieures :

Il n'y a pas à dire, ça m'a vraiment beaucoup aidé. Déjà, cette expérience m'a permis de venir ici, d'avoir un avant-goût de la vie universitaire, alors dès le départ, j'étais gagnant. Et ça m'a surtout facilité les choses après mon admission, parce que j'étais déjà familier avec le campus, je savais où tout se trouvait.

Les personnes auxquelles nous avons parlé nous ont fait quantité de remarques favorables au sujet de leur participation à ce programme :

Je dirais que ce programme est vraiment très utile. J'en suis vraiment très satisfait.

L'un des participants s'est souvenu de la façon dont le programme l'a aidé à s'épanouir et à avoir davantage confiance en soi :

C'est quand même incroyable – en septembre, quand je suis sorti du métro et que j'ai regardé autour de moi, je me suis dit, eh, c'est quelque chose bon sang, moi, ici... C'était il y a moins d'un an et je ne suis plus le même. Je ne pourrais pas vous dire exactement en quoi j'ai changé, mais c'est certain que c'est pour le mieux... par exemple, dans ma façon de penser, de réagir à certaines situations.

Les études de cas relatives à ces trois personnes sont présentées à l'annexe F.

Conclusions générales

Comme nous le notions dans notre introduction, Ryerson offre une série de programmes visant à accroître l'accès aux études supérieures des personnes qui seraient sans cela incapables de se diriger vers l'université, de même que pour améliorer la participation aux études des personnes autrement susceptibles d'être marginalisées. Nous avons entrepris la présente recherche de manière à pouvoir relater les histoires des étudiantes et étudiants qui participent à ces programmes et mieux comprendre leur vécu, au sein du programme mais aussi de façon générale.

En ce qui a trait aux participantes et participants au programme *Bridges to Ryerson*, leur expérience prouve au-delà de tout doute qu'il est possible pour des personnes qui ont été très défavorisées dans la vie et qui ont des antécédents scolaires des plus problématiques d'accéder aux études postsecondaires : les thèmes qui se sont dégagés de leurs récits personnels en attestent clairement. Les personnes qui ont participé à *Bridges to Ryerson* auxquelles nous avons parlé ont presque toutes connu une forme ou une autre de délaissement ou de mauvais traitements au foyer et de mauvaises expériences à l'école, y compris la marginalisation, une scolarité interrompue et un manque d'encadrement et de structures propices à l'éducation. Elles nous ont dit qu'elles appréciaient au plus haut point la « deuxième chance » que leur avait donné *Bridges to Ryerson*, qu'elles étaient convaincues que le programme aurait pour effet d'améliorer leur situation dans la vie et que le soutien scolaire et autre dont elles ont bénéficié les avait vraiment aidées. Elles ont toutefois aussi évoqué les difficultés que pouvaient poser les horaires des cours et souligné la nécessité de mieux intégrer l'information relative aux stratégies d'apprentissage.

Les récits des participantes et participants au TMP (*Tri-Mentoring Program*) mettent clairement en évidence l'importance d'un tel programme pour ce qui est d'aider certaines personnes à surmonter leur sentiment d'isolement et d'exclusion, de même que pour rehausser leur participation et leur persévérance aux études. Ils ont aussi confirmé l'indéniable valeur d'un programme qui engendre un sentiment de communauté, d'ancrage et d'appartenance. Malgré leurs commentaires très élogieux au sujet du TMP, les personnes qui ont participé à ce programme nous ont invités à mieux le promouvoir et nous ont confié que certains protégés avaient du mal à se mettre en rapport avec leurs mentors. L'information tirée de notre étude a déjà mené à certaines modifications du programme. Nous avons par ailleurs constaté que deux facteurs qui jouent sur la réussite aux études des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus sont les compétences linguistiques et le statut au regard de l'immigration. C'est le cas en particulier des personnes qui parlent à la fois l'anglais et leur langue ancestrale au foyer et qui sont des enfants d'immigrants ou qui ont elles-mêmes immigré au Canada avant l'âge de 10 ans. Ces caractéristiques ont rapport aux nombreuses difficultés auxquelles se heurtent ces personnes contraintes de concilier deux identités culturelles, notamment parce qu'elles servent d'interprète culturel pour leurs parents, qui ne sont pas en mesure de les aider avec leurs devoirs et qui comptent souvent sur elles pour contribuer au revenu du ménage.

Road to Ryerson a été conçu pour apporter différentes formes de soutien aux personnes dont la première tentative d'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire a échoué en raison de facteurs systémiques, afin de les aider à obtenir

leur admission directe à Ryerson. Si nous avions pu recruter un plus grand échantillon d'étudiantes et d'étudiants ayant participé à *Road to Ryerson*, nous aurions peut-être pu mieux comprendre les étudiantes et étudiants ayant besoin de différentes formes de soutien pour accéder aux études supérieures et d'encadrement en général, et pas seulement sous l'angle d'une passerelle ou d'un programme d'accès. Malgré la taille très limitée de notre échantillon et sa nature donc assez peu représentative, nous avons constaté que les récits des participantes et participants à *Road to Ryerson* que nous avons pu recueillir soulignent l'importance d'une « deuxième première chance ». Ces personnes reconnaissent de toute évidence la valeur des services d'orientation, de préparation et de soutien qu'elles ont reçus, de même que l'occasion qui leur a été donnée de gagner en assurance, tant sur le plan de leur réussite aux études que dans leur vie sociale.

Nous aurions bien entendu préféré mener davantage d'entretiens, surtout avec des étudiantes et étudiants participant à *Road to Ryerson*. Nous avons toutefois été très prudents de ne pas exercer de pression sur les étudiantes et étudiants et de ne pas les contraindre de quelque autre manière à nous accorder des entretiens. Aux fins de recherches à venir, nous tenterions de trouver un moyen tout aussi peu contraignant, mais plus efficace, de solliciter la participation à l'étude. De plus, de futures recherches pourraient prêter une attention accrue aux caractéristiques des participantes et participants, en leur qualité non seulement de membres de l'effectif étudiant de Ryerson, mais de membres actifs de leur collectivité en général.

Le fait d'avoir pu prendre connaissance des antécédents et du cheminement des personnes qui nous ont accordé un entretien, tant dans leur vie familiale et personnelle que sur le plan de leur scolarité et de leurs études, nous a aidés à mieux comprendre qui sont nos étudiantes et étudiants, les obstacles auxquels ces personnes se sont heurtés par le passé ou se heurtent encore aujourd'hui, et leurs éventuels besoins dans le cadre de leurs études. Nous avons aussi pu nous faire une bien meilleure idée de ce qui fonctionne ou ne fonctionne pour ce qui est de venir en aide à ces étudiantes et étudiants. Il s'agit là d'un résultat important car, comme l'a remarqué Abramovitch (2003) [traduction] : « Le succès du système doit se mesurer non seulement par rapport aux résultats aux études des personnes qu'il sert, mais aussi par rapport à sa capacité de répondre aux besoins de ces dernières » (p. 103). Nous continuerons de nous efforcer de satisfaire les besoins spécifiques des personnes sous-représentées et marginalisées parmi notre effectif étudiant, dans le but d'établir un milieu universitaire inclusif sur le plan des études et sur le plan social.

Pour en revenir à la notion d'exclusion sociale, les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus ont décrit les facteurs qui ont mené à leur marginalisation, et cerné les inégalités structurelles qui les ont ultérieurement privés de la possibilité d'accéder aux études postsecondaires. Nous avons constaté que les obstacles oppressifs et isolants auxquels nos étudiantes et étudiants se heurtent le plus souvent sont profondément ancrés dans leur expérience d'être « différents » sur le plan de leur race, classe, orientation sexuelle, statut en regard de l'immigration et compétences linguistiques, de même que du vécu dans leurs jeunes années, au foyer comme à l'école. Galabuzi (2006) avance l'argument que l'expérience de l'exclusion sociale est attribuable à l'inégalité d'accès aux processus de production, de création de richesse et de pouvoir (p. 173). Le meilleur moyen de rompre ce cycle d'exclusion et de réduire

l'écart entre les défavorisés et les nantis est d'améliorer l'accès aux études supérieures. Grâce à la mise en œuvre d'une approche locale et inductive, nous sommes désormais mieux équipés pour examiner *les raisons* pour lesquelles cette population connaît des difficultés d'accès et les obstacles spécifiques auxquels elle peut se heurter. Fait peut-être plus important encore, nous avons non seulement fourni aux personnes sous-représentées parmi l'effectif étudiant des établissements d'enseignement postsecondaire un moyen d'accéder et de participer aux études supérieures, mais aussi un moyen leur permettant de relater leurs récits personnels, frappants et motivants, de courage et de persévérance.

Références bibliographiques

Abada, T., F. Hou et B. Ram. 2008. Différences entre les groupes dans les niveaux de scolarité des enfants d'immigrants, Ottawa, Ontario, Statistique Canada, Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail.

Abramovitch, R. 2003. Implications of providing access in a context of inequality, dans K. S. Braithwaite (dir.), *Access and equity in the university* (p. 93-105), Toronto, Ontario, Canadian Scholars' Press.

Brazzell, J. C. et L. Reisser. 1999. Creating inclusive communities, dans G. S. Blimling, E. J. Whitt et associés (dir.), *Good practice in student affairs* (p. 157-177), San Francisco, Californie, Jossey-Bass.

Dei, G. J. S. 2000. Towards an anti-racism discursive framework, dans G. J. S. Dei et A. Calliste (dir.), *Power, knowledge and anti-racism education: A critical reader* (p. 23-40), Halifax, Nouvelle-Écosse, Fernwood Publishing.

Galabuzi, G.-E. 2006. *Canada's economic apartheid: The social exclusion of racialized groups in the new century*, Toronto, (Ontario), Canadian Scholars' Press.

Gilmore, J. 2010. Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs, Ottawa, Statistique Canada, Division de la statistique du travail.

Hrabowski III, F. A. 2005. Fostering first-year success of underrepresented minorities, dans B. O. Barefoot, J. N. Gardner et M. L. Upcraft (dir.), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (p. 125-140), San Francisco, Californie, Jossey-Bass.

James, C. E. 2003. Becoming "insiders": Racialized students in the academy, dans K. S. Braithwaite (dir.), *Access and equity in the university* (p. 139-164), Toronto, Ontario, Canadian Scholars' Press.

Jones, W. T. 2005. The realities of diversity and the campus climate for first-year students, dans B. O. Barefoot, J. N. Gardner et M. L. Upcraft (dir.), *Challenging and supporting the first-year student*, San Francisco, Californie, Jossey-Bass.

Kuh, G. D., J. Kinzie, J. H. Schuh, E. J. Whitt et associés. 2005. *Student success in college: Creating conditions that matter*, San Francisco, Californie, Jossey-Bass.

Marmur, D. 2002. *Ethical reflections on social inclusion*, Working Paper Series on Social Inclusion, Toronto, Ontario, Laidlaw Foundation.

Saloojee, A. 2001. *Social inclusion, citizenship and diversity*, document présenté lors de la conférence sur l'inclusion sociale organisée par le Conseil canadien de développement social (CCDS) et la Laidlaw Foundation, les 8 et 9 novembre, récupéré le 4 février 2008, au <http://www.ccsd.ca/subsites/inclusion/bp/as.htm>.

Statistique Canada. 2008a. La mosaïque ethnoculturelle du Canada, Recensement de 2006 : résultats, version anglaise récupérée par les auteurs du présent rapport le 21 mai 2008, au <http://www12.statcan.ca/english/census06/analysis/ethnicorigin/index.cfm>, version française récupérée aux fins de la traduction de ce rapport le 11 avril 2011, au <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/index-fra.cfm?CFID=3669078&CFTOKEN=24508107>.

Statistique Canada. 2008b. Recensement de 2006 : Origine ethnique, minorités visibles, lieu de travail et mode de transport, Le Quotidien du 2 avril, version anglaise récupérée par les auteurs du présent rapport le 21 mai 2008, au <http://www.statcan.ca/Daily/English/080402/d080402a.htm>, version française récupérée aux fins de la traduction de ce rapport le 11 avril 2011, au <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080402/dq080402a-fra.htm>.

Toronto District School Board (TDSB). 2010. Feuille de renseignements du conseil scolaire de district de Toronto (en anglais seulement), récupérée le 20 avril 2010 au http://www.tdsb.on.ca/_site/ViewItem.asp?siteid=308&menuid=4721&pageid=4131.

