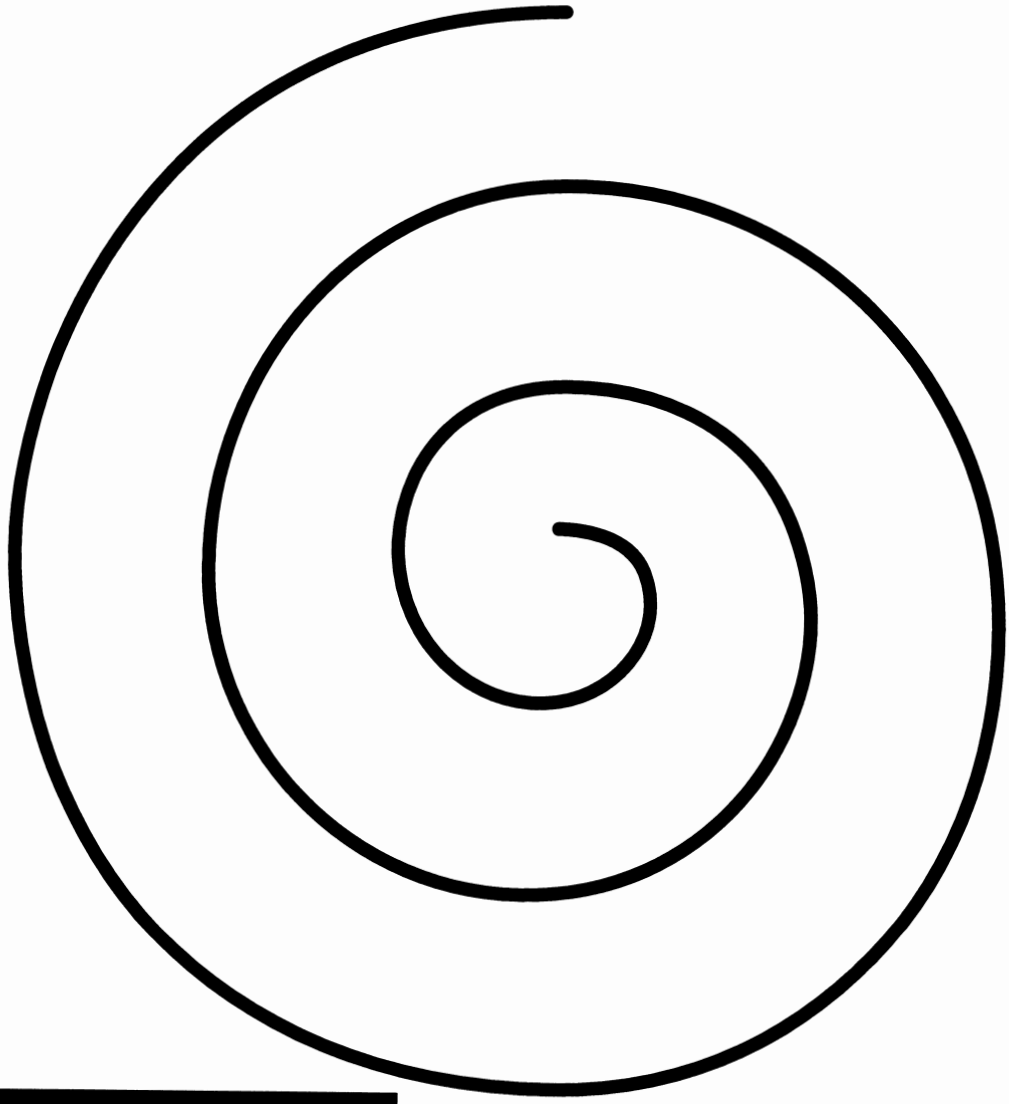
DYNAMIQUE PSYCHOSOCIALE DU DÉCROCHAGE AU COLLÉGIAL

BERNARD RIVIÈRE Ph. D.

Collège de Rosemont

DYNAMIQUE PSYCHOSOCIALE DU DÉCROCHAGE AU COLLÉGIAL



BERNARD RIVIÈRE Ph. D.

Collège de Rosemont

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Sauf dans le cas où le genre est mentionné de façon explicite, le masculin utilisé dans le texte désigne indistinctement les deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes.

On peut obtenir des copies de ce rapport en s'adressant au :

Service de la recherche, de l'expérimentation et de l'encadrement pédagogique
Collège de Rosemont
6400, 16e Avenue
Montréal (Québec)
H1X 2S9

Dépôt légal - 3e trimestre 1995
ISBN 2-920909-85-1
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Collège de Rosemont

Nous avons le droit de dire que c'est pour nous une avancée importante chaque fois que l'on parvient à traiter un échec ou un dysfonctionnement social autrement que par l'exclusion et la relégation. Et cela nous engage à juger de toutes les interventions techniques et institutionnelles au regard de cette exigence et non à celui de nos intérêts matériels immédiats. (Meirieu et Develay, p. 196).

SOMMAIRE

Dans ce rapport de recherche, sont relevés, en premier lieu, les facteurs institutionnels qui peuvent avoir un impact sur le décrochage au collégial. Puis, à la lumière des théories psychosociales du comportement, nous abordons les interactions individu-environnement en jeux dans le processus du décrochage. Par la suite, nous traitons les principaux thèmes dégagés tels que le concept de soi, le besoin d'actualisation, l'inhibition de l'action, les attributions causales et le lieu de contrôle.

À partir d'une approche qualitative, nous avons réalisé des entrevues en profondeur auprès de 20 décrocheurs de niveau collégial. Les premières entrevues sont synthétisées sous forme de structures à partir d'unité de signification. La superposition de ces premières structures donne place à une grille d'analyse par laquelle sont décodées l'ensemble des entrevues. Les résultats et l'analyse des résultats révèlent une dynamique psychosociale du décrochage commune à l'ensemble des sujets de la recherche. Cette dynamique se manifeste comme un apprentissage régressif induit par une inadaptation interactive étudiant-institution.

En l'absence de support institutionnel adéquat, les sujets font l'apprentissage d'échecs répétés qui induisent des attitudes négatives envers eux-mêmes et envers le cégep. Ces attitudes conditionnent à leur tour des comportements de désengagement scolaire jusqu'à l'abandon réel des études.

Par ailleurs, le décrochage est suivi d'une période moratoire par laquelle le décrocheur se restructure, soit pour retourner aux études ou soit pour mieux s'insérer sur le marché du travail.

Ainsi, la recherche décrit trois grandes séquences temporelles: la période du pré-décrochage, celle du décrochage et celle du post-décrochage. À chacune de ces périodes, appartiennent différentes étapes désignées comme suit:

- période du pré-décrochage: 1. besoin d'actualisation; 2. perception du cégep inadéquate; 3. orientation scolaire problématique;
- période du décrochage: 4. choc situationnel; 5. sentiment d'aliénation; 6. comportements de défense; 7. inhibition de l'action; 8. résignation;
- période du post-décrochage: 9. moratoire; 10. réactualisation de soi.

Suite à l'interprétation des résultats, quelques pistes de prévention et d'intervention sont identifiées pour contrer le décrochage au collégial. L'auteur suggère que les cégeps doivent fournir un support plus adapté qui tienne compte des caractéristiques des étudiants.

Cette recherche ouvre la voie à une analyse institutionnelle pour l'intégration de rapports plus harmonieux des cégeps envers leurs usagers.

Mots-clés: décrochage, processus, étapes, étudiants, collèges.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

Cette recherche est dédiée
à ma conjointe Michèle
ainsi qu'à mes enfants
Gabrielle et Guillaume

REMERCIEMENTS

L'auteur remercie Madame Huguette Bégin, directrice de recherche et professeure au département de psychologie de l'Université de Montréal, pour sa grande disponibilité, pour l'encadrement et pour le support qui ont été constants tout au long de la réalisation de cette thèse.

Je remercie Madame Louise Lafortune, chercheure associée au CIRADE et professeure au Collège André-Laurendeau, ainsi que Monsieur Amédéo Giorgi, professeur/chercheur au Saybrook Institute de San Francisco pour leurs conseils judicieux en méthodologie qualitative.

J'exprime aussi ma gratitude envers les décrocheurs du Collège Rosemont qui ont accepté de participer à cette recherche. Un grand merci va à Madame Carole Deguire, coordonnatrice du programme d'insertion scolaire et professionnelle «Choisir son avenir» pour son aide et ses avis judicieux pour l'élaboration de la grille d'analyse. Mes remerciements vont également à Madame Denise Baril, psychologue et Monsieur Michel Lafontaine,stagiaire en orientation et aux raccrocheurs de ce même programme pour la gratuité de leur dévouement lors de la confirmation des données.

Je remercie Madame Hélène Duval, sociologue, professeure au département de techniques de recherche, enquête et sondage du Collège de Rosemont pour sa grande collaboration à la réalisation du protocole d'entrevue, ainsi qu'à la coordination et la supervision des entrevues nécessaires à la cueillette des données. Ma reconnaissance va aussi aux étudiants de ce département qui ont procédé aux entrevues.

Soulignons aussi le travail de Madame Raymonde Beaudry, bibliothécaire professionnelle au Collège de Rosemont pour son aide précieuse dans la recherche de références et de documentations.

Je remercie Monsieur Renaud Paquet, technicien en arts graphiques, pour sa contribution à la réalisation des figures par ordinateur.

Le support technique de Madame Claudette Bernier et de Madame Jeannine Deguire m'a été d'un grand recours pour le traitement de texte et la transcription des entrevues enregistrées, travaux qui ont demandé une attention soutenue.

Des remerciements sont aussi adressés à Monsieur Réginald Lavertu, directeur général du Collège de Rosemont, Madame Danielle Garcia, directrice des études et Monsieur Claude Gonneville, coordonnateur du secteur vie étudiante pour leurs appuis manifestes lors de la conception de ce projet de recherche.

Ce projet de doctorat a pu être réalisé grâce à une subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de la recherche et du développement, Service des études et du développement des collèges.

AVANT-PROPOS

Cette recherche est le prolongement de dix-huit années de travail auprès des cégépiens. Parmi ces jeunes, j'ai toujours été touché en particulier par la solitude et quelquefois la détresse de ceux qui étaient en voie de décrochage. Je n'arrivais pas toujours à saisir le sens que revêtait pour eux l'acte de décrocher et, par surcroît, j'étais désemparé par le peu d'alternatives qui s'offraient à eux. De plus, à la lecture des recherches dans ce domaine, les facteurs mis en cause pour expliciter le décrochage m'apparaissaient discordants au regard des témoignages entendus dans le cadre de mon travail de psychologue. Cette dissonance éveilla ma curiosité de telle sorte, qu'elle est devenue le motif essentiel de la réalisation de la présente recherche.

Ainsi, dans ce contexte, les objectifs poursuivis dans cette recherche sont de comprendre le décrochage du point de vue des sujets qui en font l'expérience, d'en discerner la dynamique particulière et d'ouvrir de nouvelles voies d'intervention au décrochage.

Relativement à ces objectifs, la méthodologie qualitative est apparue la plus pertinente. L'analyse qualitative est inspirée à la fois de la phénoménologie (Giorgi, 1988), de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) et de divers séminaires en recherche qualitative (Lafortune, 1994).

Sur le plan épistémologique, cette recherche se situe à la fois, dans le cadre de la psychologie de l'éducation et de la psychologie sociale.

INTRODUCTION

Actuellement au Collège de Rosemont, il y a 3004 étudiants inscrits: 1760 au secteur préuniversitaire et 1244 au secteur technique. Les étudiants qui quittent l'institution sans obtenir leur diplôme d'études collégiales (D.E.C.) représentent 40% des étudiants du secteur pré-universitaire et 32% des étudiants du secteur technique. En ce qui concerne les persévérants, c'est-à-dire ceux qui se maintiennent au cégep, il n'y a que 25% d'entre eux qui obtiennent leur D.E.C. dans les temps requis (Terril, 1989).

Cette situation n'est pas isolée et s'apparente à la tendance générale qui prévaut dans le réseau collégial. Au Québec, 38% des cégepiens ne terminent pas leurs études (MESS, 1992). Selon la même source, 74% n'ont pas leur D.E.C. dans le temps requis et seulement la moitié obtiendront leur D.E.C. à l'intérieur de quatre années. De plus, ces chiffres n'incluent pas les étudiants qui annulent leur inscription avant la date fixée pour la transmission des inscriptions à la Direction générale de l'enseignement collégial. Même les cégeps privés tels que Grasset, Brébeuf, pour ne citer que ceux-ci, n'atteignent pas un taux de diplomation de 60% après deux ans (Karsenti, 1992).

La majorité des études répertoriées tendent à restreindre les difficultés scolaires à des déficiences intellectuelles ou, plus globalement, à des handicaps socio-culturels qui laissent en marge une multitude d'autres facteurs. Les résultats présentent des explications déterministes qui suggèrent la possibilité de prédire des comportements, mais qui ont peu d'utilité sur le plan de l'intervention parce qu'ils attribuent les causes à des facteurs externes au cégep sur lesquels les éducateurs n'ont qu'un contrôle restreint.

Ces études sont faites dans le plus grand respect des procédures d'investigation habituellement privilégiées en milieu universitaire, mais elles sont, par ailleurs, limitées par leurs propres méthodologies.

En effet, Murray (1981) cite quelques recherches qui exploitent une multitude de variables, mais qui ne parviennent pas à expliquer efficacement le phénomène de l'abandon scolaire. Ainsi, De Vecchio (1972) use 26 variables; Astin (1964) utilise 53 variables; Boyer (1968), pour sa part, en explore 38. Ajoutons à ces recherches celle de Terril et Ducharme (1994) qui mesure l'interaction de 13 variables.

Les analyses multivariées de l'ensemble de ces recherches n'expliquent pas plus de 10% à 30% de la variance du rendement scolaire.

En tant que praticien au niveau collégial, ces études ne nous donnent pas beaucoup d'indices sur la façon d'intervenir auprès des décrocheurs ou en voie de le devenir et elles ne permettent pas, non plus, une analyse en profondeur de la dynamique du décrochage. Nous croyons que l'analyse approfondie du phénomène du décrochage peut fournir des balises appropriées à des stratégies d'intervention et de formation.

Beaucoup d'intervenants se sentent impuissants face au décrochage. Ce sentiment est souvent généré par une absence de connaissances sur le phénomène du décrochage. On est souvent effrayé par ce que l'on ne connaît pas et, dans ce contexte, l'intervention est aléatoire. Dire des décrocheurs qu'ils sont inadaptés sur le plan scolaire est un «truisme» qui sous-entend que l'institution n'a pas à se remettre en question. Une meilleure connaissance de la dynamique du décrocheur pourrait induire un changement d'attitude et de comportement envers cette clientèle qui «dérange».

Notre recherche est un complément aux théories de la motivation en milieu scolaire et peut être la base de recherche-action pour le réseau. Elle peut aussi ouvrir sur la construction de nouveaux instruments de diagnostic, de dépistage ou d'amélioration de nos contacts avec les étudiants en général et, en particulier, avec

ceux en «crise motivationnelle». Apporter de l'attention à cette clientèle ne demande pas nécessairement une réforme drastique du système.

De plus, dans un avenir rapproché, nous aurons à travailler avec une clientèle d'étudiants qui auront des cheminements et des besoins de plus en plus diversifiés. Dans ce sens, la réforme Robillard (1993) prévoit non seulement une session d'intégration pour les nouveaux étudiants, mais aussi une unification des clientèles régulières et adultes. La compréhension du décrochage pourrait permettre aux cégeps de mieux accueillir ces nouveaux groupements d'étudiants.

La prévention, dans ce contexte, n'est pas un luxe. Nous croyons que l'excellence d'une institution ne se mesure pas tant par la sélection qu'elle y fait, mais par sa capacité de supporter et de former l'étudiant. Les professeurs, professionnels et cadres sensibilisés à la dimension psychosociale du décrochage seraient probablement plus enclins à réévaluer l'environnement pédagogique de l'ensemble des étudiants. C'est dans cette orientation que s'inscrit la présente recherche.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

CHAPITRE I
CONTEXTE THÉORIQUE

A. Décrochage au collégial

Le phénomène du décrochage au collégial, malgré son ampleur, semble être occulté. Il n'existe pas de définition officielle du décrocheur post-secondaire. La seule définition trouvée s'applique au niveau secondaire:

> Tout élève qui était inscrit au secteur des jeunes et ne l'était plus l'année suivante, en dépit du fait qu'il n'avait pas obtenu son diplôme d'études secondaires, qu'il n'était inscrit dans aucun établissement d'enseignement (ni aux adultes, ni au collégial), qu'il n'était pas déménagé à l'extérieur du Québec et qu'il n'était pas décédé (Violette, 1991, p. 1).

Au-delà d'une définition absente, la situation est alarmante. Les cégepiens paraissent plus que jamais aux prises avec ce qu'on pourrait qualifier de crise motivationnelle et plus globalement d'inadaptation scolaire dont le décrochage est la manifestation principale. La notion d'inadaptation s'entend généralement comme une situation de discordance entre les réponses d'un individu et les exigences de son environnement (Paquette, Bégin et Caouette, 1980). On utilise habituellement la notion d'inadaptation scolaire pour désigner l'étudiant qui ne répond pas aux exigences de l'institution, soit parce qu'il présente un comportement déviant, soit parce qu'il n'atteint pas le niveau de performance attendu. Ainsi, l'étudiant inadapté ou le décrocheur potentiel est celui qui, du fait de son comportement ou de sa performance, est en conflit prolongé avec les exigences de son entourage (Beauchesne, Veil et Veil-Barat, 1977).

Le collège peut être considéré comme un système social avec ses propres valeurs et ses structures sociales. L'étudiant doit arriver à s'intégrer sur deux plans: sur le plan «académique», par ses performances et, sur le plan social, par son

implication dans la vie sociale de l'institution. Si l'étudiant échoue dans l'un de ces domaines, ou dans les deux, il peut devenir un déserteur scolaire. Il sera «un démissionnaire académique» s'il abandonne à cause d'insuccès scolaire dû soit à un manque d'habiletés intellectuelles et sociales, soit à une intégration sociale poussée à l'extrême qui l'amène à reléguer les études à un second plan. L'étudiant sera par contre un «décrocheur volontaire» s'il abandonne à cause de difficultés d'intégration au milieu ou si le climat intellectuel de l'institution n'est pas en accord avec ses valeurs. Selon Tinto (1975), il y a donc une nette distinction à faire entre le «décrocheur volontaire» et le «démissionnaire académique». Tandis que la faible réussite scolaire est le meilleur moyen de prédire l'abandon qualifié «d'académique», la haute performance scolaire et le haut niveau de développement intellectuel sont reliés à l'abandon «volontaire». Le «décrocheur volontaire» se caractérise par sa déviance face aux normes culturelles de l'institution. C'est celui qui n'arrive pas à s'impliquer dans le milieu et qui se sent isolé. Il ne peut poursuivre les buts fixés par le collège parce qu'ils ne sont pas à la hauteur ou sont trop différents des siens. En fonction d'une évaluation bénéfices/coûts, le «décrocheur volontaire» abandonne parce qu'il ne retire pas assez de compensation pour l'énergie dépensée, alors que le «démissionnaire académique» n'arrive même pas à atteindre un rendement proportionnel à l'effort investi. Le premier abandonne plutôt par déception, le second davantage par incapacité.

Tinto (1975) présente plusieurs caractéristiques individuelles qui permettent de connaître un peu mieux la dynamique personnelle du décrocheur. Sur le plan de la personnalité, ceux qui abandonnent leurs études tendent à être plus instables et plus anxieux. De telles caractéristiques ne leur permettent pas d'atteindre facilement le niveau de performance requis par la situation d'étudiant au collège. Pour ce qui est de l'orientation de l'étudiant, il semble que moins ce dernier s'attend à réaliser ses objectifs de carrière, moins il persiste dans ses études. On rapporte également que la difficulté d'intégrer son rôle personnel au climat et aux normes de l'institution

influence la décision du décrocheur. On souligne aussi que les pairs jouent un rôle dans l'abandon scolaire.

Ainsi, les normes de passage fixées par le régime pédagogique des cégeps contribuent à déterminer le seuil critique des comportements acceptables en termes de rendement. Le degré de tolérance des éducateurs concourt ainsi à définir les critères d'évaluation au-delà desquels apparaît l'inadaptation (Goupil, 1990). En ce sens, l'inadaptation scolaire est une réalité subjective qui n'a de signification que dans le contexte où elle se produit. Cette inadaptation est alors fonction du seuil de tolérance du cégep dans lequel l'étudiant évolue et dépend, pour une large part, de la norme sociale, de la culture du milieu et de son évolution.

La préoccupation du réseau collégial pour le décrochage scolaire n'est pas récente. Dans sa collection, «Regard sur l'enseignement collégial», la Directrice générale de l'enseignement collégial esquisse un portrait des collèges en regard du cheminement des étudiants de 1980 à 1990 (M.E.S.S., 1993). Il s'agit essentiellement d'indicateurs quantitatifs qui invitent les institutions à approfondir certaines problématiques afin d'améliorer des pratiques institutionnelles. Par ailleurs, c'est avec l'émergence du palmarès des cégeps que le décrochage est devenu plus préoccupant dans l'opinion publique. Pour la majorité des citoyens, le décrochage est un indice d'inefficacité et invalide la réputation des établissements. De plus, le décrochage entraîne, au niveau collégial, des «mises en disponibilité» chez les professeurs et des coupures budgétaires qui ont un effet direct sur l'administration générale du collège. On s'aperçoit rapidement que les motifs de s'attaquer au décrochage varient selon des intérêts particuliers.

En ce qui nous concerne, le décrochage scolaire constitue le plus évident des signes de dysfonctionnement de l'école. Ce problème, que certains ont qualifié de «cancer du système d'éducation» (Larouche, 1976), de «plaie sociale» (Caouette, 1984), suscite malgré tout beaucoup d'inquiétude tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de

l'institution. Les acteurs du collège se sentent d'autant plus concernés par ce problème que l'abandon prématuré n'est pas un événement fortuit dans la vie scolaire de l'étudiant. Le plus souvent, il se présente comme l'aboutissement d'un vécu scolaire parsemé de déceptions, de frustrations, de crises (Beck et Muia, 1980; Morissette, 1984) et marqué de suspensions, d'absences et de mises en retrait répétées (Horn, 1971).

Pour plusieurs élèves, l'abandon représente le seul dénouement à une situation intenable, puisqu'il résulte d'une situation d'extrême inadaptation. Certains auteurs (Caouette, 1992; Crespo et Cournoyer, 1978; Langevin, 1994) interprètent le décrochage comme un comportement de dénonciation du système scolaire. En effet, pour un grand nombre d'étudiants, le cégep ne représente pas le lieu d'actualisation auquel ils s'attendaient. Leur résistance à l'institution prend alors la forme du décrochage.

1. Causes du décrochage

Par ailleurs, lorsqu'on interroge les différents acteurs du cégep: étudiants, professeurs, professionnels, cadres, on réalise que les opinions sur les causes du décrochage sont multiples, mais on constate aussi «que l'on se renvoit la balle, qu'en fait, personne n'assume sa part de responsabilité» (Deguire, C., 1992, p. 3).

Si le personnel des cégeps a tendance à dénoncer le fait que les étudiants justifient facilement leurs difficultés scolaires par des facteurs extérieurs à eux-mêmes, telles les carences institutionnelles, on n'hésite pas non plus à imputer la mauvaise performance des étudiants à des causes externes au collège: capacités intellectuelles limitées, prérequis non assimilés, manque d'intérêt, encadrement parental déficient, dynamique familiale perturbée, milieu socio-économique pauvre.

Bien que toutes ces causes puissent effectivement avoir un effet sur la performance scolaire, force est de constater qu'on n'impute rarement au cégep la source de l'inadaptation scolaire.

En effet, la majorité des recherches provenant du réseau des collèges font reposer l'inadaptation des étudiants sur des facteurs exogènes au système collégial. La «scolaptitude» est, dans cette logique, le facteur principal de la défection scolaire subordonné au milieu familial et, plus largement, à des déterminants socio-économiques. Avec ce type de diagnostic, certains pensent que le système collégial ne peut remédier à des causes aussi extérieures et qu'il faut alors se résigner, dans le contexte de la «qualité totale», à ce que tous les étudiants n'aient pas accès au cégep ou ne puissent s'y maintenir. Il était courant, dans les années 60-70, de critiquer le cégep en tant qu'instrument de la classe dominante. Actuellement, ce genre de critique est absente.

Dans cet esprit, la sélection devient «naturelle» et il n'est pas étonnant de constater une recrudescence de travaux portant sur la pensée formelle, les habiletés mentales ou les aptitudes cognitives des étudiants, les éléments de base d'une nouvelle méritocratie. Ceux qui ne peuvent se conformer aux nouvelles normes de performance intellectuelle deviennent alors les inadaptés du système collégial, des indésirables.

1.1 Capacité intellectuelle

Comme l'exprimait si justement Blouin (1984), «le talent n'explique pas tout»; il n'explique pas plus le décrochage scolaire. Nous savons aujourd'hui qu'il n'y a pas de résultats constants entre les capacités intellectuelles et l'abandon prématuré (Morris et col., 1991). Les cégeps n'échappent pas à cette constatation, car aucune corrélation significative entre les aptitudes intellectuelles et les résultats scolaires n'a été trouvée (Chandonnet et Brûlé, 1978; Banville, 1979). De même que De Ketele

(1990), dans une étude sur des étudiants de niveau post-secondaire en Belgique, fait remarquer que le facteur aptitude n'entre que dans 25% de l'explication de la réussite aux études supérieures. Toujours selon cet auteur, si à ce facteur nécessaire mais non suffisant, nous ajoutons des variables qui concernent l'intérêt, la probabilité de prédire la réussite passe à 45% et, lorsqu'on ajoute à ces deux facteurs la capacité de se fixer des objectifs dans un programme spécifique, fruit d'une décision intime, la valeur de prédiction du succès atteint 80%. Encore faut-il que les programmes spécifiques soient ouverts au plus grand nombre afin qu'ils conservent la qualité d'un choix «intime». Aussitôt que l'on soulève cette question, c'est l'interaction de l'étudiant avec le cégep qui est mise au premier plan.

1.2 Facteur familial

En ce qui concerne le vécu familial de l'élève, il est difficile d'établir le poids véritable, dans le décrochage, que représentent les variables liées aux relations affectives au sein de la famille et aux méthodes éducatives des parents. Des auteurs tels qu'Avanzini (1977), Mannoni (1979) et Weiner (1975) ont lié l'inadaptation scolaire à ces facteurs familiaux, mais il est délicat de les inscrire dans une relation de causalité dans l'abandon prématuré des études. La famille n'est qu'un des agents de socialisation qui agit sur l'étudiant, à plus forte raison pour le jeune adulte du cégep.

De plus, parmi les décrocheurs de niveau collégial, il n'y a que 8% d'entre eux qui disent que la principale raison de leur abandon scolaire est un problème strictement familial (Conseil permanent de la jeunesse, 1992).

1.3 Facteur sexe

Actuellement, une répartition équilibrée des admissions entre les garçons et les filles au cégep nécessiterait l'addition de 17 727 garçons. Non seulement les

filles sont plus présentes dans le réseau collégial, mais elles affichent un taux de succès beaucoup plus grand que les garçons. Ainsi, les filles qui réussissent tous leurs cours dès les premières sessions sont 11% plus nombreuses que les garçons. En ce qui concerne le taux d'abandon avant l'obtention du diplôme d'étude collégiale, il est de 43% chez les garçons et 26% chez les filles (SRAM, 1994).

Vigneault (1987) affirme que le taux de réussite des filles double celui des garçons dans certains programmes. Cela est aussi vrai au niveau secondaire (Veillette, Perron et Hébert, 1993). Lasnier (1992), quant à lui, affirme que les écarts de rendement entre les filles et les garçons de cégep sont essentiellement dus à une sous-population de garçons qui ont des notes plus faibles au secondaire V et qu'il n'y a pas de différences significatives du rendement au cégep entre les filles et les garçons moyens et forts. Par contre, Primeau et Falardeau (1993), Terril et Ducharme (1994) obtiennent des résultats différents. En effet, dans une population d'élèves dont les notes au secondaire étaient élevées, ils constatent que les notes des filles en première année collégiale sont plus élevées que celles des garçons.

Au plan local, le Collège de Rosemont admet 60% de filles et 40% de garçons après le secondaire V. En fin de parcours, cet écart est dramatiquement augmenté par le décrochage des garçons. En effet, près de la moitié de l'effectif des garçons abandonnent leurs études avant d'avoir terminé leur cycle régulier d'étude. Les garçons décrochent deux fois plus que les filles.

Deux grands courants de pensée se côtoient pour expliquer l'écart de performance entre les garçons et les filles: la thèse innéiste et la thèse culturelle. Pour certains,le développement du cerveau se fait différemment chez les garçons et chez les filles, notamment au niveau des hémisphères et du corps calleux (Durden-Smith, Desimone, 1985; Habich et Faure, 1990; Kalil, 1990). Les différences hormonales entre les deux sexes induiraient des comportements scolaires différents (Brilland, 1990; Veillette, 1994). En contrepartie, d'autres chercheurs suggèrent que

la source des différences comportementales entre filles et garçons réside dans leur conditionnement culturel dès leur prime enfance et tout le long du parcours scolaire (Baudoux et Noircent, 1994; Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994). D'autres chercheurs mentionnent que les attentes de la part des enseignants sont différentes selon le sexe des élèves (Descarries-Bélanger, 1980; Mosconi, 1989).

Les filles semblent avoir des comportements et des stratégies d'études plus efficaces (Baudelot et Establet, 1991; Bouchard et St-Amant, 1993; Laboissière et Charland, Lemyre-Desautels, 1991; Noircent, 1994; Vigneault, 1987). Pour Vallerand, Sénécal (1992) ainsi que Bissonnette (1989), les filles seraient plus motivées intrinsèquement pour le travail scolaire. Les garçons seraient, quant à eux, complètement amotivés ou, dans une meilleure perspective, motivés extrinsèquement. L'adaptation au cégep serait en ce sens différente chez les garçons et chez les filles.

Pour l'ensemble de ces chercheurs, les garçons ont un répertoire de comportements typiques difficilement compatibles avec les tâches requises dans l'exercice du métier d'étudiant (Bouchard et St-Amand, 1994). Ces auteurs mentionnent, entre autres, les comportements de compétition, d'agressivité et de témérité. Par ailleurs, pour ces auteurs, les filles du niveau collégial fournissent un rendement scolaire supérieur aux garçons parce qu'elles seraient conscientes que les exigences requises dans leur future insertion sociale sont plus grandes que celles demandées à leurs confrères. Aussi, pour Bouchard, Coulombe et St-Amand (1994) ainsi que Gadrey (1994), les garçons auraient intégré, par le biais d'une transmission éducative stéréotypée, que le fait d'être un mâle conférerait des privilèges au plan social qui peuvent largement compenser pour un rendement scolaire moindre.

Dans le contexte du système scolaire, les garçons agiraient en dilettante, d'une façon irresponsable et auraient des comportements hédonistes, c'est-à-dire qu'ils seraient plus motivés intrinsèquement pour des activités autres que scolaires. À ce sujet, Lemyre-Desautel, Laboissière et Charland (1991) ont observé que les garçons

consacraient moins de temps aux études et plus de temps à un travail rémunéré que les filles. Dans la mesure où le cégep n'est pas lieu de plaisir, les étudiants ont plus de difficultés à s'impliquer dans les activités scolaires.

Il est remarquable que dans cette analyse toutes les difficultés des garçons sont déclarées inhérentes à leurs stéréotypes sexuels alors que les relations entre l'institution et les étudiants sont assez occultées. En regard du succès scolaire des filles, ces lieux d'enseignements semblent être peu critiquables alors que lorsqu'on aborde l'institution sous l'angle des difficultés scolaires ou du décrochage de l'ensemble des étudiants, on met souvent en relief la difficulté des institutions à s'adapter aux étudiants (Baby, 1984). Il y a là un phénomène de dissonance cognitive. À ce sujet, rappelons les recherches d'Establet (1987) qui démontrent la faillite «apocalyptique» du système éducatif. Deux ans plus tard pour ces chercheurs, lorsque les filles apparaissent comme des modèles de performance dans ce même système, ce dernier n'est plus contesté et propose un fonctionnement idéal à l'égard duquel les garçons deviennent des «mammouths» conséquemment à leurs incapacités d'adaptation à l'école (Baudelot et Establet, 1989, 1992). Pourtant, le système d'éducation peut lui-même être générateur d'échecs scolaires. En effet, pour certains spécialistes en psychologie de l'éducation, les difficultés scolaires de certains garçons et de certaines filles sont avant tout des difficultés adaptatives. Dans ce sens, Caouette et Bégin (1991), Caouette (1992) soulignent que si les programmes scolaires étaient moins uniformisés et plus centrés sur les intérêts des étudiants, les différences de persévérance entre filles et garçons ne seraient pas significatives. Cette perspective suggère que les difficultés académiques pourraient être atténuées par des modifications des conditions d'apprentissage.

Expliquer le décrochage des uns et la persévérance des unes strictement sur les stéréotypes sexuels limite de beaucoup les champs d'intervention à court et à moyen terme. Il est difficile d'invoquer qu'une intervention effectuée à l'intérieur du cycle normal des études au collégial puisse réaliser un véritable redressement

«phylogénétique» ou une neutralisation substantiellement des processus culturels. C'est aussi l'opinion de Dagenais (1994), qui dit que les thèses féministes ont eu peu d'apport dans l'implantation de stratégies égalitaires reliées au sexe de l'élève. Cette chercheure mentionne qu'il faut dépasser ces thèses en dotant le système d'éducation d'un projet social égalitaire éliminant le concept même de hiérarchie entre les sexes.

Dans ce contexte, un changement de perspective semble indispensable pour rendre compte du fait indéniable que toutes les filles ne réussissent pas également et que tous les garçons ne sont pas essentiellement des échoueurs. Il est dangereux de penser que le sexe d'une personne serait prédictif du décrochage scolaire. Il ne faut donc pas parler globalement d'une performance supérieure des filles sur les garçons au niveau collégial et il faut éviter de surestimer le rôle des stéréotypes sexuels et sociaux et de sous-estimer les facteurs institutionnels pour expliquer les différences de persévérance entre filles et garçons. Les différences significatives du rendement scolaire en regard de l'appartenance sexuelle ne joueraient que chez une sous-population regroupant plus de garçons que de filles qui partagent en regard du système scolaire des croyances, des expériences et des valeurs communes (Terril, 1988).

Au-delà de la conclusion que les garçons surpassent les filles dans les attitudes négatives à l'égard des études, beaucoup d'analyses restent à faire. «Le fait que les filles investissent considérablement plus que les garçons dans leurs études permet sans doute de mieux comprendre pourquoi elles ont de meilleurs résultats que leurs confrères» (Terril et Ducharme, 1994). Cette affirmation est assez limitée pour expliquer le décrochage massif des garçons.

Pour plusieurs chercheurs (Giorgi, 1988; Borg et Gall, 1989; Van Der Maren, 1990),le paradigme statistique issu des sciences naturelles n'explique pas le sens profond que revêt le fait d'être une fille ou un garçon au cégep. Il reste que le

phénomène du décrochage scolaire au collégial en regard du sexe des sujets est assez important pour qu'on prête à cette problématique une attention particulière.

1.4 Autres facteurs

Pour une large revue des facteurs mis en lien avec le rendement scolaire au collégial, la recherche de Terril et Ducharme (1994) est très éloquente à ce sujet. Cette recherche analyse les résultats obtenus sur 17 777 étudiants en 1992 et 42 511 étudiants en 1993 du niveau collégial. Les variables mesurées (13) sont celles-ci: le temps d'étude, le temps de travail rémunéré au secondaire, le sexe, l'âge à l'arrivée au collégial, la scolarité des parents, l'encouragement aux études par les parents, le revenu des parents, le statut marital des parents, l'inquiétude financière, le diplôme visé par les étudiants, le fait que le programme soit un premier choix ou non, le nombre de cours suivi en première session et la motivation aux études.

Comme constaté, les variables mesurées sont nombreuses, mais aucune d'entre elles, pas même leur combinaison, ne permet de prédire le rendement scolaire sauf en ce qui concerne les notes scolaires obtenues au secondaire IV et V. Mais, comme le font remarquer les chercheurs, ces notes sont aussi le résultat d'une multitude de conditions.

Dans cette recherche, la majorité des variables réfèrent à des caractéristiques extérieures au système collégial et comme déjà mentionné, ne sont pas des causes explicites du rendement scolaire et, par extension, du décrochage scolaire.

1.5 Facteur institutionnel

Comme nous l'avons déjà mentionné, la problématique du décrochage devrait être resituée dans le milieu d'où elle émerge, c'est-à-dire dans l'institution elle-même.

Plusieurs recherches font état du lien entre des variables institutionnelles et la mésadaptation scolaire.

Duke (1978) rapporte les résultats d'études qui établissent un lien entre les problèmes de comportement chez l'élève et certaines caractéristiques de l'école telles que le climat de compétition, les pratiques disciplinaires inconsistantes, les règlements abusifs et oppressifs, l'absence d'encadrement de l'étudiant et l'inexistence d'enseignement individualisé.

Goupil (1990) fait état d'une liste de facteurs qui peuvent contribuer à l'inadaptation scolaire: les modalités de communication, de résolution de problèmes et de prise de décision, les relations avec la direction, le sentiment d'appartenance, l'élaboration et l'application des règles pédagogiques, les méthodes pédagogiques, l'environnement physique ainsi que les ressources communautaires.

Certaines particularités de la classe peuvent aussi favoriser l'émergence de comportements inadaptés. On y retrouve, par exemple, l'inadéquation du contenu enseigné par rapport aux attentes des étudiants (Apple, 1984).

Les écarts entre les attentes de l'étudiant et les services offerts par le collège peuvent se traduire par des comportements de retrait, d'absentéisme et de décrochage. Selon Crespo et Cournoyer (1978) ainsi que Caouette (1992), l'inadaptation devient alors une réponse à l'absence de signification de l'école.

Les attitudes et les comportements de l'enseignant ont également une influence sur l'élève. L'enseignant peut stimuler certains élèves et en négliger d'autres. Il peut oublier ceux qui ne veulent pas apprendre pour se concentrer sur ceux qui désirent apprendre (Crespo et Cournoyer, 1978; Pelletier, 1989).

Le type d'autorité qu'exerce l'enseignant est également une variable importante dans le processus éducatif. Celui qui ne fait pas preuve de tolérance et qui demeure rigide au niveau disciplinaire provoque l'opposition des étudiants (Nizet, 1984). Les évaluations scolaires strictement sommatives engendrent des baisses de motivation chez les élèves (Deci et Ryan, 1985; Dweck, 1986). De plus, l'activité de la classe n'est pas toujours stimulante. L'enseignement uniforme et routinier se caractérise par la passivité de l'étudiant et l'absence d'une médiation significative (Audy, 1988; Sirotnik, 1983).

Langevin (1994) cite la recherche de King (1989) qui démontre que le taux d'absentéisme est plus élevé dans les classes qui présentent un fort climat de compétition, un contrôle étroit de l'enseignant et un faible soutien de sa part. Un enseignement axé sur les règlements plutôt que sur les personnes est plus susceptible d'être le cadre du décrochage.

Dans cette perspective, le décrochage scolaire est un phénomène qui se manifeste dans un milieu donné. Le mode d'organisation et la nature des relations qui y prennent place peuvent contribuer, atténuer ou exacerber les abandons prématurés. Le décrochage serait alors le résultat d'interactions étudiant-institution conduisant à la désertion scolaire.

2. *Écologie collégiale*

Il ne s'agit pas ici de faire formellement une analyse institutionnelle des cégeps, mais de présenter les divers facteurs plus spécifiques au niveau collégial qui peuvent induire la désaffectation des collégiens.

Dans ce cadre de réflexion, Deguire (1992) a recueilli auprès d'un groupe de raccrocheurs les facteurs qui, selon leurs points de vue, ont été des motifs de décrochage:

1. le choc du passage au collégial: changement de milieu, de rythme d'étude, d'horaire, de contrôle;

2. un encadrement administratif rigide: programme contingenté, cours obligatoires, cours fermés, abandon limité;

3. la qualité de l'enseignement parfois terne, conventionnel; conflit de génération professeur/étudiant;

4. un encadrement humain insuffisant tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des cours (personnel de soutien, professionnel, etc.);

5. l'isolement des individus dans un cégep froid: accueil distant, peu de lieu de rencontre et d'échange;

6. des bases non assimilées tant au niveau académique que de l'organisation du travail;

7. pas de lien réel ou perçu entre l'apprentissage et la réalité des jeunes étudiants;

8. une orientation non définie, «avoir 17 ans et choisir définitivement son avenir...»;

9. des problèmes économiques: obligation de travailler due à un besoin d'autonomie ou de survie;

10. des problèmes personnels psychologiques et sociaux.

Dans le même sens, la recherche de Landry (1993) confirme en quelque sorte la précédente. On rapporte les difficultés telles qu'exprimées dans des entrevues en profondeur effectuées auprès de trois «*focus group*» d'étudiants: un groupe d'excellence en sciences (N=10), un groupe en communication (N=7) et un groupe mixte: sciences humaines, lettres, communication, informatique (N=7). Les étudiants formulent les difficultés comme suit:

1. manque d'encadrement;
2. manque de sessions d'orientation;
3. manque de responsabilités des pairs;
4. difficulté de gérer son temps;

5. professeurs non disponibles;
6. professeurs non motivés;
7. manque de méthodes de travail;
8. manque de stratégies d'étude;
9. grille horaire trop chargée;
10. manque de latitude dans les choix de cours;
11. séquence logique des cours déficients;
12. trop de thèmes dans un même cours;
13. manque d'application concrète.

Ce ne sont pas que de vagues plaintes d'adolescents. Les mêmes constats ont été faits par plusieurs chercheurs du niveau collégial.

Roy (1991) cite plusieurs recherches qui relèvent les facteurs qui nuisent à un acte éducatif efficace. Ces facteurs sont: les méthodes pédagogiques inappropriées; le faible encadrement des étudiants par les professeurs; la qualité de vie lacunaire (Ignostroza et Fahri, 1979); l'impertinence des objectifs d'apprentissage et la mauvaise interaction des enseignants envers les étudiants (Teranzini et Pascarella, 1980); le manque de concertation des départements (Imbeau, 1988; Conseil des collèges, 1988); les structures pédagogiques qui exacerbent la solitude des étudiants (Giguère, 1985); l'horaire et les exigences de travail mal équilibrés (Bélanger, 1975; Bigras, 1986; Lavoie, 1987; Conseil des collèges, 1988). De plus, Roy (1991) démontre que plusieurs professeurs ignorent non seulement la nature de leurs actes éducatifs, mais qu'ils n'en connaissent pas non plus les effets sur l'apprentissage des étudiants.

De façon sous-jacente, on critique le manque de lien et de synthèse de sens, qui échappent aux cégepiens dans un savoir en forme d'accumulation de données (Bissonnette, 1993). On considère qu'il y a alors morcellement de la connaissance en petites entités indépendantes les unes des autres parce que connues et évaluées

distinctement. L'addition de ces petites entités ne donne pas un tout cohérent et ne garantit pas une formation fondamentale (Fleurant, 1994). Dans le même sens, Caouette affirme avec vigueur:

> Ce sont, en effet, les spécialistes du contenu qui élaborent les programmes dans leurs détails selon une logique de contenu très différente de la logique du processus d'apprentissage. Aussi, la plupart des programmes sont devenus non significatifs, coupés les uns des autres, coupés du réel, coupés de la vie, coupés surtout de la personne qui apprend... (Caouette, 1992, p. 229).

Ainsi, il y a une grande crainte que l'enseignement collégial évolue de plus en plus vers un modèle mécaniste qui cherche à réduire l'enseignement à des perspectives instrumentales, voire utilitaristes, qui se traduisent en termes d'apprentissage par énoncé de compétence, de réalisation de standards, de critères de performance et d'heures contacts (Poulin, 1994).

Dans le même sens, Wilkins (1991) mentionne l'emprunt abusif de concepts appartenant au monde des finances et qui deviennent complètement inappropriés lorsqu'ils sont appliqués au monde de l'éducation. Ces concepts sous-tendent une idéologie de rentabilité comptable qui, selon St-Pierre (1993), induisent une rigidification du régime pédagogique, une gestion technocratique, un effritement des services de support aux étudiants. Dans cet ordre d'idée, on dénonce les effets pervers de l'excellence: contingentement des programmes, apparition de problèmes d'anxiété, diminution de l'estime de soi et du sentiment de compétence, baisse importante de motivation intrinsèque (Bissonnette, 1989; Caouette et Bégin, 1991; Vallerand, 1988).

Dans un contexte de compétitivité, les plus faibles perdent l'approbation et la reconnaissance sociale liée au succès scolaire et les professeurs deviennent plus contrôlants (Pelletier, 1989). L'attention de l'étudiant est alors fixée sur la réussite

et l'activité d'apprentissage devient secondaire. Les étudiants apprennent donc vite à avoir de bonnes réponses, non pour le plaisir d'apprendre, mais pour battre les autres. Dans bien des cas, ils sacrifient leur sociabilité et leur créativité. Ils développent un type d'apprentissage très technique sans esprit critique. Ils se privent d'expériences originales d'apprentissage et ne prennent pas de risques inutiles pour obtenir leur DEC. Comme Tardif (1992) le mentionne, à la suite de Dweck (1989) et Deci (1985), lorsque l'étudiant perçoit l'institution comme ayant le principal rôle de sanctionner avant tout les connaissances au détriment du processus d'apprentissage, il perçoit alors rapidement qu'il n'a pas de place pour exercer sa responsabilité et son autonomie puisqu'il ne choisit pas son rythme d'apprentissage ni ses moyens d'évaluation. À ce sujet, 47% des étudiants de cégep disent ne pas avoir droit de regard sur les moyens d'évaluation (Conseil permanent de la jeunesse, 1993), dans ce contexte, l'étudiant en arrive à identifier ses aptitudes intellectuelles à sa capacité de produire des travaux ou de faire des examens selon le cadre de référence du professeur. Comme le dit Dweck (1985), les notes obtenues sont alors très aléatoires, car elles peuvent n'être que le reflet d'un mimétisme scolaire. L'étudiant est alors dans ce contexte renforcé à se maintenir dans des entreprises de «séduction», de recherche, de renforcements sociaux qui n'ont rien à voir avec le fait d'apprendre. Beaucoup perdent alors confiance en leurs capacités intellectuelles et se destinent à l'abandon scolaire.

Voilà en quelque sorte le type d'écologie collégiale qui peut induire une dynamique de décrochage.

Il est clair que les cégeps ne sont pas tous, à un même degré, porteur de conditions favorisant le décrochage. Par ailleurs, la sévérité des conclusions de l'ensemble de ces recherches laisse présumer que les facteurs institutionnels peuvent jouer un rôle beaucoup plus important qu'on le pense habituellement. Cette évaluation demande une révision des savoir, savoir être et savoir faire, mais par un processus de dissonance cognitive, on privilégie encore beaucoup les théories qui lient

les différences de performance scolaire à des caractéristiques individuelles, socio-culturelles ou économiques attribuées à l'étudiant.

Pour pousser plus à fond cette réflexion et aussi pour mieux cerner le phénomène du décrochage au collégial, nous avons consulté des recherches faites directement auprès de décrocheurs de cet ordre d'enseignement.

Ces recherches en prise directe sur le vécu du décrocheur de cégep fournissent de nombreux éléments qui viennent appuyer la conception d'une dynamique psychosociale du décrochage même si elles n'en font pas toutes état de façon explicite.

Telles que mentionné dans cette partie, ne sont retenues que les recherches dont les échantillons comprennent totalement ou partiellement des décrocheurs réels. Plusieurs études présentent diverses dimensions du décrochage en liant des variables indépendantes (caractéristiques personnelles) à une variable dépendante (moyenne des notes au collégial). À partir des résultats d'étudiants ayant des notes faibles, on généralise certaines conclusions et quelquefois, on infère un modèle du décrochage par extrapolation. Pour cette raison, des recherches aussi importantes que celles d'Astin (1985, 1988, 1991), de Tinto (1987, 1990) ainsi que celle de Ducharme et Terril (1992) sont présentées ailleurs dans cette recherche.

Les recherches faites auprès des décrocheurs de niveau collégial sont présentées par ordre chronologique.

2.1 Recherches auprès de décrocheurs du collégial

Graves (1979) a mesuré l'impact du concept de soi et de divers facteurs environnementaux scolaires sur la persistance scolaire. Cette étude a été faite auprès d'étudiants et de décrocheurs de quatre campus de niveau collégial aux États-Unis.

Le concept de soi a été mesuré à l'aide du «*Tenessee Self Concept*». Les variables institutionnelles ont été évaluées à l'aide d'un questionnaire objectif. Les sous-échelles du concept de soi n'ont pas de relation avec la persistance aux études. Par contre, l'échelle globale est significative à .05. Parmi les facteurs environnementaux mesurés, c'est l'interaction du professeur et de l'étudiant qui est la variable la plus déterminante dans le décrochage scolaire.

La limite de cette étude réside dans le fait que le concept de soi et les facteurs environnementaux sont analysés comme des variables indépendantes équivalentes qui ont un effet sur la persistance scolaire. Dans cette étude, on ne mesure pas l'impact des facteurs environnementaux scolaires sur le concept de soi comme tel. On a de la difficulté à voir le «comment» du décrochage et on ne fait pas d'analyse descriptive nous informant du processus mis en jeu dans le décrochage. Cette étude a toutefois le mérite d'indiquer que la relation pédagogique a un sérieux impact sur la persistance aux études et nous pouvons en déduire que cette relation médiatrice a aussi un effet certain sur l'ensemble de la personnalité de l'étudiant.

Jone (1981) a fait une étude mesurant l'impact de l'interaction du concept de soi, du lieu de contrôle, de l'identité du moi et de la satisfaction aux études sur le processus décisionnel de quitter les études. Cette recherche a été faite sur 339 sujets répartis en deux groupes (décrocheurs et persistants) de première année dans un collège d'état du Massachussetts. Les données ont été recueillies à partir d'un questionnaire construit par l'auteur et de trois tests, soit «*Lævinger's Sentence Completion Test*» (L.S.C.T.), «*Adam's Objective Measure of Ego-Identity Status*» (A.O.M.E.I.S.) et «*Reid and Ware's Multi-dimensional Internal-external Scale*» (R.W.M.I.E.S.). Il n'y a pas de différence significative entre les décrocheurs et les persévérants dans les résultats obtenus aux divers tests sauf en ce qui concerne le A.O.M.E.I.S. L'auteur conclut que certaines variables environnementales ont un effet sur la décision de se maintenir ou de se retirer des études, mais que l'impact quant à la signification de ces variables pour l'étudiant varie selon les niveaux de

développement de l'ego. Ces résultats suggèrent qu'il y a probablement un lien entre l'individu, le collège et le processus du décrochage. Encore ici, on laisse entendre que le degré de développement de l'ego est le facteur qui fait qu'un étudiant se maintienne ou se retire des études. Comme si cet «ego» se développait en marge du système scolaire. On occulte le fait qu'un étudiant de première année au collégial aura déjà ingéré, de la maternelle à la fin de ses études secondaires, 13 000 heures de classe. Comment ce temps passé à l'école ne pourrait-il pas avoir d'impact sur la croissance de son «ego»? Dans cette situation, on donne une fonction mineure au collège dans le fait qu'un étudiant interrompe ses études.

D'autre part, l'étude de Murray (1981) mentionne que le paradigme linéaire causal rend mal la réalité du décrochage scolaire. Cet auteur considère le décrochage comme le résultat d'une dynamique interactionnelle entre l'institution et l'étudiant. Aussi, Murray insiste sur les dimensions de discordance sociales entre l'étudiant et le cégep pour expliquer le processus du décrochage. Pour procéder à sa recherche, Murray a créé quatre groupes: décrocheurs masculins (20), décrocheurs féminins (20), persistants masculins (40) et persistants féminins (40). Tous ces étudiants bénéficiaient de conditions socio-économiques identiques, aucun n'avait de problème familial, tous recevaient un support parental adéquat et avaient de bonnes notes scolaires. En bref, les groupes étaient, selon les mesures quantitatives employées, équivalents. Le seul facteur sur lequel ils se différenciaient était la persistance scolaire.

Trois tests furent administrés: «Questionnaire de valeurs d'éducation» (Perron, 1974), «*Tenessee Self Concept Scale*» (Fitts, 1965) et «Questionnaire sur les caractéristiques du milieu scolaire» (Murray, 1981).

Les décrocheurs ne se distinguent des persistants que sur une échelle. Les décrocheurs valorisent moins la reconnaissance sociale, le prestige et le statut. Il n'y a pas non plus chez ces derniers une mésadaptation profonde de la personnalité, tout

au plus une difficulté à définir leur identité et une estime de soi plus faible. Les décrocheurs ont une perception beaucoup plus négative de leur institution scolaire et se montrent carrément insatisfaits de leur expérience collégiale. L'auteur conclut que, dans la mesure où les variables socio-économiques sont contrôlées, le décrochage serait lié à des indices de personnalité névrotique, d'un concept de soi incertain, confus et imprécis, d'une estime de soi plus faible et d'une imprécision du choix vocationnel. L'auteur affirme qu'il faut regarder ces indices en tant que résultats de l'interaction entre l'étudiant et l'institution. Murray, à l'instar de Tinto (1975, 1987), infère à partir des corrélations obtenues qu'il y aurait effectivement un processus d'abandon scolaire qui se ferait en quatre temps: acquis → expérience collégiale → évaluation → résultats. Dans cette perspective, le décrochage serait caractérisé par une discordance entre les besoins de l'étudiant et les exigences du milieu scolaire.

Cet écart entre les besoins de l'étudiant et les attentes du collège serait dramatisé par l'expérience de l'échec qui aurait une grande influence sur l'engagement de l'étudiant dans ses études. Ainsi, par une série d'évaluations rétroactives sur son cheminement, l'étudiant en arriverait à prendre la décision de décrocher. C'est de loin une des recherches en milieu québécois qui fait état d'un processus s'inspirant fortement de la théorie de Tinto (1987). Par contre, bien que la conclusion nous apparaisse digne d'intérêt, il n'est pas certain que les corrélations obtenues entre les divers tests permettent d'inférer un processus aussi large.

La recherche suivante met l'emphase sur le fait qu'une faible perspective d'emploi incite dans un premier temps les décrocheurs potentiels à continuer leurs études, mais que cette motivation extrinsèque s'émousse rapidement lorsque l'étudiant est face à ses tâches scolaires.

Higgerson (1985), dans une recherche sur 370 décrocheurs de niveau collégial, affirme que les principaux motifs d'abandon scolaire sont ceux-ci:

insatisfaction générée par des programmes académiques inadéquats, objectifs de carrière obscurs et avoir trouvé un emploi à temps plein. Dans sa discussion, l'auteur mentionne que les deux premières raisons sont interactives. Il est probable que les buts d'orientation scolaire étant mal identifiés, les programmes deviennent alors inintéressants. Il n'y a pas de vent favorable pour celui qui ne sait pas où il va. Évidemment, comme cette recherche s'est faite par le biais d'un questionnaire objectif, il est difficile d'aller au-delà de cette première interprétation. En ce qui concerne le dernier motif, on est en droit de penser que le décrocheur potentiel est celui qui se maintient aux études faute d'avoir trouvé un emploi. Dans cette perspective, sans disculper complètement l'institution, les programmes académiques quels qu'ils soient, restent souvent insatisfaisants. Le décrochage devient alors un problème de chômage... Ce qui peut faire dire que là où il y a décrochage, il y a aussi un problème économique. Le décrochage est donc perçu comme un effet de l'économie et l'économie est à son tour effet du décrochage. Dans ce contexte, l'école est une «salle d'attente». Dans une «salle d'attente», on a plutôt envie de se distraire que de faire des activités académiques dont l'utilité n'est pas perçue par l'étudiant.

L'auteur mentionne aussi que l'institution a un grand rôle à jouer dans l'orientation scolaire et professionnelle de l'étudiant et doit aussi, à plus forte raison dans une situation de pénurie d'emploi, lui fournir des activités plus centrées. La recherche quantitative d'Higgerson ne permet pas d'approfondir cette déduction. Cette étude suggère que l'école, en devenant un milieu de vie, servirait mieux l'étudiant en attente d'un emploi. D'autant plus que nous avons ici les premiers jalons favorisant l'éclosion du sentiment d'impuissance. Les études apparaissent aux déserteurs scolaires potentiels inintéressantes et le marché du travail sans issue.

Force est de constater que les décrocheurs comme les persévérants cherchent du mieux qu'ils peuvent un équilibre face à des structures socio-économiques qui leur échappent et dont l'école est le reflet. Cette recherche d'équilibre peut prendre la

forme d'un désir de congruence entre ce que le sujet perçoit de lui-même et ce que l'environnement scolaire présente comme caractéristique.

C'est ainsi qu'Ochberg (1986), dans une recherche de type phénoménologique, démontre que le décrochage est une période moratoire dans laquelle le décrocheur réévalue la trajectoire de sa vie. Cette réflexion est souvent faite à la suite de divers constats tels que: le sentiment de perdre son temps à l'école, ne pas savoir où aller, des cours qui ne semblent pas pouvoir être liés à des orientations de carrière. Il semble y avoir un écart considérable entre les désirs individuels et les satisfactions que les décrocheurs retirent du système scolaire. L'auteur décrit le décrochage scolaire comme une période dont le but est une recherche de congruence entre l'identité sociale et l'identité «privée». Il y aurait, selon Ochberg, une invasion ou une intrusion du social (monde scolaire) contre laquelle les décrocheurs, pour protéger leur propre identité, quittent le collège. L'auteur mentionne que lorsque le décrocheur retourne à l'école, il est alors mieux préparé à faire face aux exigences du monde scolaire tout en préservant son soi personnel. Le raccrocheur serait alors capable de mettre en jeu de nouvelles stratégies affectives et cognitives qui lui permettraient de répondre aux demandes du milieu sans pour cela se sentir dépersonnalisé. Cette recherche souligne que l'uniformisation des structures scolaires va à l'encontre des processus de développement global de l'étudiant. L'auteur conclut que sa recherche réaffirme les théories développementales d'Erikson et amène à penser qu'en dépit du système scolaire qui oblige souvent l'étudiant à faire des choix d'orientation prématurés, le décrocheur se donne le temps d'être prêt avant de s'inscrire à nouveau dans un programme donné.

Ainsi, le fait d'être à la bonne place au bon moment prend toute son importance quand il s'agit de choisir une option collégiale.

À ce sujet, Vigneault et St-Louis (1987) affirment que le motif le plus souvent invoqué par les démissionnaires académiques est une orientation scolaire et

professionnelle inadéquate. En effet, dans une recherche effectuée au Collège Montmorency, 2 142 étudiants n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits. On mentionne que les motifs les plus souvent invoqués pour expliquer l'abandon des études (66%) sont: le manque de concentration, le manque d'implication et d'intérêt dans les études, la mauvaise organisation du temps, l'orientation scolaire et professionnelle inadéquate. Ce dernier motif semble un facteur central autour duquel les autres facteurs ne sont que des satellites. Des intercorrélations de 26 éléments expliquant des résultats scolaires déficients suggèrent des liens entre l'orientation scolaire et professionnelle inadéquate → le manque de buts → le manque d'intérêt dans les études → le manque d'implication → le manque de discipline. Fait étonnant, 84% des répondants considéraient comme importante ou très importante la réussite des études.

Ces résultats vont dans le sens de la recherche de Bissonnette (1989) au Cégep Maisonneuve qui analyse le lien entre le style de motivation intrinsèque et extrinsèque, l'amotivation et le sentiment de compétence cognitive, le climat de la classe et l'attitude des professeurs. Les données ont été recueillies auprès de 1127 étudiants de première année. L'arrimage du résultat académique de l'étudiant avec les résultats aux questionnaires a été fait en fin de session. C'est à ce moment que les étudiants ont été assignés à trois groupes distincts, ceux qui persistent dans leurs études, ceux qui abandonnent officiellement leurs cours et ceux qui abandonnent tacitement sans le signifier au collège. Les instruments que l'auteur a utilisés ont été les questionnaires suivants: orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants (OIEE); styles de motivation scolaire (SMS); perception de compétence; climat dans la classe et attitude des professeurs.

Bissonnette définit la motivation intrinsèque comme le fait d'étudier une matière pour le plaisir de l'activité elle-même sans perspective de récompense extérieure à soi-même. La motivation extrinsèque est définie comme le fait d'accomplir une activité pour obtenir un renforcement externe. On ajoute qu'il y a

deux types de motivation extrinsèque; l'une, autodéterminée et l'autre, non autodéterminée. L'attitude autodéterminée réfère à l'étudiant qui adhère à des objectifs qu'il poursuit, parce qu'ils sont liés au domaine d'étude qu'il a choisi. L'attitude non autodéterminée est définie comme étant un comportement motivé par des contraintes extérieures comme lorsqu'un étudiant va à l'école parce que ses parents l'y obligent. L'amotivation est une situation où il y a absence totale de motivation.

Les résultats ont permis d'observer deux profils motivationnels distincts selon que les étudiants abandonnent officiellement ou tacitement. Les étudiants qui abandonnent officiellement manifestent en début de session un niveau de motivation extrinsèque non autodéterminée plus élevé que celui de l'ensemble des autres étudiants et ils se perçoivent moins compétents cognitivement que ceux qui persistent dans leur cours. Les étudiants qui abandonnent tacitement possèdent le niveau d'amotivation le plus élevé, mais il ne se perçoivent pas moins compétents cognitivement que ceux qui persistent. Ils manifestent même un niveau de perception de compétence sociale supérieur à l'ensemble des étudiants qui persistent. Un haut niveau de motivation intrinsèque n'est caractéristique que des étudiants qui atteindront un niveau de réussite supérieur. La motivation extrinsèque autodéterminée et la perception de compétence cognitive permettent de discriminer l'ensemble des étudiants qui vont réussir leur cours de ceux qui abandonneront. Paradoxalement, c'est lorsque les professeurs manifestent une attitude contrôlante que la motivation de leurs élèves s'accroît. Par ailleurs, on observe une relation modérément positive entre la perception d'un climat informationnel dans la classe et les niveaux de motivation intrinsèque, extrinsèque autodéterminée et la perception de compétence cognitive. On note une relation positive entre le climat de la classe, la motivation et la perception de compétence.

Bissonnette n'arrive pas à expliquer les raisons pour lesquelles le professeur qui manifeste une attitude contrôlante accroît la motivation des élèves. Ces résultats

statistiquement significatifs vont à l'encontre de plusieurs recherches telles que mentionnées dans notre contexte théorique. À notre avis, il y a confusion entre les termes encadrement et contrôle. L'auteur ajoute que les décrocheurs sont soit complètement «amotivés», soit motivés extrinsèquement de façon non auto-déterminée.

Par ailleurs, cette étude laisse entendre qu'il y a chez les étudiants qui abandonnent leurs cours, une dynamique qui leur fait franchir les étapes de motivation intrinsèque → motivation extrinsèque autodéterminée → motivation extrinsèque non autodéterminée → amotivation. On conclut qu'il y a existence d'un apprentissage régressif qui est probablement lié à des programmes scolaires qui ne sont pas directement liés aux intérêts des étudiants.

Dans le cadre du programme «Insertion sociale et professionnelle des jeunes (I.S.P.J.)», Lemay et Tousignant (1989) ont fait une recherche auprès de 110 décrocheurs et 156 raccrocheurs. Les répondants provenaient de cinq cégeps de la région métropolitaine. Les buts de la recherche étaient de connaître les motifs d'abandon et les conditions susceptibles de faciliter un retour aux études et d'inventorier les meilleurs moyens d'informer les décrocheurs des possibilités concrètes qui s'offrent à eux pour un éventuel retour aux études.

Cette recherche mentionne que 75% des décrocheurs ont quitté leur programme d'études avant d'avoir terminé leur troisième session. Les décrocheurs sont les plus nombreux au secteur pré-universitaire (59%) et au secteur technique (41%). En ce qui concerne les motifs d'abandon, les décrocheurs devaient répondre à cette question: «Parmi toutes les raisons qui ont pu être la cause de votre abandon, y en a-t-il une qui vous apparaît plus importante que les autres?» Quatre motifs ressortent alors très nettement comme plus importants que les autres, ce sont: problèmes d'orientation (37%), obligation de travailler (30%), manque d'intérêt (21%) et manque de support (22%). Les garçons invoquent plus souvent que les

filles les obligations de travailler et le manque d'intérêt. Plus on abandonne tôt après les études, plus on invoque le motif problèmes d'orientation. Ce sont les étudiants du secteur technique qui invoquent le plus souvent le motif du manque de support. Les garçons (57%) décrochent plus que les filles (43%) et ces dernières raccrochent plus que les garçons (66% contre 53%). On mentionne aussi que 59% des décrocheurs ont fait une tentative de retour aux études dans les cinq années après leur abandon. De ce groupe, 82% l'ont fait dans les 18 mois qui suivent l'abandon. Les plus jeunes raccrochent plus que les plus âgés. On constate aussi que les décrocheurs qui ne reviennent pas aux études le font pour des raisons d'orientation non clarifiée, l'obligation de gagner leur vie et l'insuffisance d'aide financière.

Parmi les raccrocheurs, 28% avaient de nouveau quitté le deuxième programme auquel ils s'étaient inscrits. Ce qui ramène le taux réel des «décrochés» à 53%, c'est-à-dire ceux qui ne reviendront jamais aux études. La situation d'habitation des décrocheurs est celle-ci: 11% vivaient seul, 24% avec un conjoint, 11% en colocation avec des amis et 55% étaient encore chez leurs parents. Leurs principales sources de revenu sont le travail à temps plein (71%), le travail à temps partiel (14%), l'allocation de chômage (8%), l'assistance sociale (2%) et d'autres sources non précisées (6%). En terme de revenu, 55% gagne plus que 18 000$. Fait intéressant, les perceptions de l'importance des études semblent augmentées après l'abandon. Les chercheurs de cette étude mentionnent aussi que la satisfaction au travail ne les empêche pas de continuer à penser que la réussite des études est importante. Par ailleurs, ce sont ceux qui sont les plus insatisfaits de leur niveau de revenu qui songent le plus à revenir aux études.

Dans cette étude, 81 responsables d'organismes furent contactés pour leur demander quelles étaient, à leur avis, les principales causes d'abandon des décrocheurs. Le nombre de mentions concernant les problèmes personnels et familiaux se distribuent comme suit: problèmes personnels et familiaux (71%), problèmes scolaires (57%), problèmes d'orientation (45%) et problèmes financiers

(19%). Ce diagnostic est très différent de celui obtenu auprès des décrocheurs. Seulement 1% des mentions invoquent des difficultés personnelles et familiales lorsqu'on questionne les décrocheurs de cégep. Cette différence peut être expliquée par le fait que les décrocheurs de cégep ne proviennent pas autant de milieux défavorisés. Les conditions les plus susceptibles de favoriser le retour aux études par ordre d'importance sont celles-ci: clarification du but professionnel, espérance d'un meilleur emploi, aide pédagogique, méthode de travail, horaire flexible, accès aux prêts et bourses.

L'étude de Lemay et Tousignant (1989) donne un portrait assez précis des décrocheurs. Elle a aussi le mérite de discriminer entre les décrocheurs, les raccrocheurs et les «décrochés». Cette dernière catégorie représente les sujets n'étant jamais retournée aux études dans les cinq années suivant l'abandon (53%). Tout comme d'autres études, celle-ci ne renseigne pas sur le parcours psychopédagogique des raccrocheurs. Toutefois, elle démontre bien le rôle institutionnel, notamment l'importance du support dans l'orientation scolaire et l'aide pédagogique dont ont grand besoin les jeunes.

Une autre étude ayant été faite aussi dans le cadre d'I.S.P.J. est celle de Campeau (1991) qui arrive sensiblement aux mêmes conclusions. Il s'agit d'une recherche réalisée auprès de 82 décrocheurs âgés de 19 à 23 ans du Collège de Valleyfield. Cette recherche a deux parties: l'une quantitative et l'autre qualitative. Dans la partie quantitative, on mentionne que les motifs les plus souvent invoqués par les étudiants pour avoir quitté les études sont: 1) le manque de motivation (34%); 2) la mauvaise orientation (28%); 3) l'option travail (18,3%); 4) les besoins financiers (17,1%); 5) les autres raisons (15,8%). L'auteur n'a pas trouvé de lien statistique significatif entre la situation socio-économique et le fait d'avoir abandonné les études.

En ce qui a trait à la partie qualitative, une quarantaine de jeunes ont été interviewés en face à face et par conversation téléphonique. Cette partie mentionne que la plupart des décrocheurs se sont retrouvés au cégep sans savoir pourquoi. Ils ont la perception de ne pas avoir fait un choix réel. Pour certains, les études collégiales ne sont pas assez pratiques et trop longues. Le travail à l'extérieur devient plus significatif que les études. On dit aussi que l'intégration socio-pédagogique est difficile: sentiment d'être perdu, d'être laissé à soi-même, manque d'encadrement, indifférence des professeurs, difficulté à organiser son travail scolaire, être trop jeune pour le cégep. Certains disent qu'au secondaire, il y avait moins de travail et qu'ils étaient paradoxalement mieux encadrés. Pour la majorité, c'est la première session qui est difficile: besoin d'avoir des amis et besoin d'information concernant les divers aspects de la réalité collégiale. D'autres disent que le secondaire ne les a pas assez préparés au cégep, autant sur le plan académique que sur le plan orientation scolaire. Au cégep, on demande trop de «bourrage de crâne», on trouve les professeurs trop «calés», on désire des explications plus concrètes, un rythme plus lent. Les étudiants trouvent que le langage et la réflexion des professeurs sont trop loin de la «vraie vie». Ils se disent être désarmés en face des règles pédagogiques. «Mais ce qui est sans doute le plus important à retenir de la parole des jeunes qui ont été rencontrés, c'est leur déception sinon leur désemparement devant l'ensemble du régime pédagogique collégial...» (Campeau, 1991, p. 15).

Cette recherche donne une riche information à propos du décrocheur. De plus, l'auteur ajoute finalement que l'éducation aux adultes est peut-être le plus vaste programme de raccrochage de niveau collégial. En effet, ces programmes offrent une souplesse que souvent l'enseignement régulier ne donne pas. Cette recherche a le mérite d'avoir été faite sans a priori, ce qui permet de décrire le phénomène du décrochage dans toute sa globalité et montre d'une façon prépondérante les effets de la structure scolaire sur l'apprenant. Ces effets ne sont pas à dédaigner, car ils ont

une influence marquée sur la perception des habiletés d'apprentissage qu'House (1992) nomme le concept de soi académique.

Dans une recherche longitudinale auprès de 2 324 étudiants de niveau collégial (pré-universitaire) de l'Université de l'Illinois du Nord, House (1992) a tenté de vérifier les liens possibles entre le concept de soi académique, l'autoévaluation de la performance académique et le décrochage des collégiens. Pour mener cette étude, il utilise l'«*American Council on Education Questionnaire*». Dans ce questionnaire, on trouve plusieurs items d'autoévaluation d'habileté académique tels que perception de compétence mathématique et d'accomplissement académique en général. Pour chacun des items, les étudiants s'autoévaluent sur une échelle en 5 points: 1) dans les 10% plus faibles; 2) sous la moyenne; 3) dans la moyenne; 4) au-dessus de la moyenne; 5) dans les 10% plus forts.

House compare les résultats des étudiants au test à leur persistance scolaire. Le suivi s'est effectué pendant quatre années. Les résultats démontrent que le concept de soi académique est un meilleur prédicteur du décrochage scolaire que les notes antérieurement obtenues au secondaire. Il note aussi une étroite corrélation, chez les filles, entre la perception d'échouer un cours de mathématiques et leur décrochage. Chez les garçons, c'est plutôt une perception d'échec dans plusieurs cours au collège qui devient alors un bon prédicteur de décrochage.

Cette recherche suggère que l'école, dans sa structure actuelle, s'adresserait à une seule partie de la personne, au «soi académique». Les résultats démontrent aussi qu'un échec, comme en mathématiques, suffit pour insécuriser les étudiants sur l'ensemble des matières académiques. Ainsi, la façon de percevoir leurs difficultés en mathématiques influence fortement les résultats futurs de l'ensemble des cours suivis.

Cette recherche n'est pas une étude de la dynamique du décrochage scolaire, mais laisse entendre que les processus cognitivo-affectifs ont un rôle déterminant sur la réussite scolaire. De plus, peu d'études ont évalué les liens entre le concept de soi et la prévision ultérieure de la performance académique. Toutefois, cette étude n'indique pas réellement comment se construit le concept de soi académique. On donne tout au plus une définition de ce concept comme étant une perception d'habileté académique. Cette perception, influencée par les expériences scolaires des sujets et l'interprétation qu'ils en font, conditionne leur avenir scolaire. On ajoute que le concept de soi académique se modifierait tout au long de la vie scolaire en fonction des satisfactions que l'étudiant retirerait de sa vie scolaire. House conclut qu'il ne faut pas tant utiliser la mesure du concept de soi académique comme un instrument de sélection, mais plutôt comme un indicateur des zones de non-efficience académique qui doivent être prises en considération dans des programmes d'aide à l'apprentissage, de tutorat par les pairs et d'actualisation du choix professionnel.

Ainsi, cette recherche suggère que des difficultés scolaires engendrent une mauvaise perception du soi académique. Cette perception négative de soi sur le plan scolaire engendre à son tour des difficultés à s'engager dans une voie donnée, dont l'issue fatale est le décrochage.

Ainsi, lorsqu'on a de graves difficultés scolaires, il est difficile de mobiliser ses énergies dans un processus éclairé d'orientation scolaire. À ce sujet, une recherche en 1992 du Conseil permanent de la jeunesse, réalisée auprès de diplômés (N=846) et non diplômés (N=654) des collèges, illustre bien l'impact d'une mauvaise orientation scolaire sur le cheminement d'un étudiant. Cette recherche mentionne que seulement 40% des jeunes à la fin du secondaire ont une idée précise de leur choix d'orientation. Il n'y a que 20% de ces jeunes qui considèrent avoir été bien éclairés sur leur choix de carrière par les divers services d'orientation au secondaire. De plus, il n'y a que 42% des admis (N=545) à l'université qui disent

que leur connaissance d'un choix de carrière s'était amélioré durant leurs études collégiales.

L'objectif principal de cette recherche n'était pas une étude du décrochage, il s'agissait plutôt de donner des recommandations en vue de la réforme Robillard. Aussi, les analyses statistiques sont assez sommaires.

Toutefois, elle a le mérite de mettre en lumière les grandes difficultés que les étudiants ont face à leur orientation scolaire, facteur qui semble interagir d'une façon dramatique avec le rendement scolaire, la motivation aux études et les changements de programmes.

En ce qui concerne les changements de programme, 33% des étudiants affirment avoir changé de programme en cours d'étude. Le tableau qui suit en donne les principales raisons:

Tableau 1

Motifs principaux de changement de programme

Celui que j'avais choisi n'a pas comblé mes attentes	48,2%
Je n'avais pas d'idée précise de ce qui m'intéressait vraiment lorsque j'ai fait ce choix au secondaire	10,7%
Au cégep, j'ai développé un intérêt plus grand pour un autre secteur	16,1%
J'ai réalisé les faibles perspectives d'emploi du programme que j'avais choisi	4,8%
Le premier programme choisi n'était qu'une façon d'entrer au collège pour ensuite me réorienter	4,6%
Cours trop difficile	4,5%
J'avais trop d'échecs	1,0%
Autre, (précisez)	10,3%
n = 508 TOTAL	100,0%

Source: Conseil permanent de la jeunesse, p. 75.

Pour ce qui est du rendement scolaire des étudiants, seulement 37% d'entre eux n'ont eu aucun échec durant leurs études collégiales et 28% d'entre eux ont abandonné leurs études. Le tableau 2 montre les principales raisons d'abandon des études.

Tableau 2

Principales raisons d'abandon des études

Je me suis trouvé un emploi	20,6%
Je n'étais pas fait pour le cégep	17,9%
Manque d'intérêt, de motivation, d'orientation claire	12,7%
Je n'avais plus les moyens financiers	8,3%
Problèmes personnels ou familiaux	7,8%
J'avais besoin d'un temps d'arrêt, de recul	6,8%
Pour poursuivre d'autres études*	6,4%
À cause des professeurs, des cours, du cégep	5,1%
Trop d'échecs, de retard, de difficultés scolaires	4,2%
Incapacité de concilier travail et études	3,2%
Divers (déménagement, faibles perspectives d'emploi, etc.)	7,3%
n = 408 TOTAL	100,0%

* Quelques-uns sont retournés au secondaire professionnel, d'autres sont allés étudier à l'extérieur du Québec ou dans des établissements particuliers (GRC; collège militaire) et certains ont accédé directement à l'université.

Source: Conseil permanent de la jeunesse, p. 73.

Les trois premiers motifs décrivent bien la situation des décrocheurs et rappellent la grande responsabilité que les cégeps ont de supporter leurs étudiants dans une démarche de croissance scolaire et professionnelle. Lorsqu'on parle de croissance scolaire, on parle d'intervention intégrée, de connaissance de soi, d'apprentissage de stratégies cognitives et d'orientation scolaire qui maximise les chances de l'étudiant de mener à bon terme ses études.

Dans cette veine, Caouette et Deguire (1993), dans une recherche-action auprès des décrocheurs de niveau collégial (16) en voie de raccrochage, démontrent que lorsqu'on offre une structure d'accueil, un accompagnement et des interventions éducatives appropriées, les étudiants améliorent leur efficience cognitive, leur image de soi et le lieu de contrôle. Les résultats démontrent que 75% des sujets progressent de façon significative aux diverses dimensions évaluées. Il est clair que cette étude n'avait pas pour but de démontrer un processus psychosocial de décrochage. Il s'agissait surtout d'une recherche visant à évaluer un programme de réinsertion scolaire pour jeunes décrocheurs de niveau collégial. Ce programme, s'inspirant fortement des théories de Feuerstein (1979) et d'Audy (1992), incluait une démarche de connaissance de soi et d'orientation professionnelle. Cette recherche-action suggère toutefois qu'au-delà des contenus scolaires, il est nécessaire que l'étudiant fasse l'apprentissage de stratégies cognitives et qu'il puisse bénéficier d'un programme d'orientation scolaire adéquat. Cette démarche doit se faire à l'intérieur d'une médiation significative pour l'étudiant. Cette recherche affirme aussi que si une intervention de ce type réussit avec les décrocheurs, elle devrait à plus forte raison être efficace pour l'ensemble des étudiants, c'est-à-dire que les ingrédients du programme «choisir son avenir» devraient être aussi ceux des programmes réguliers. Les résultats seraient probablement un taux de persévérance aux études plus élevé.

Duval (1993) a aussi réalisé une recherche auprès de 583 étudiants du Collège Rosemont à l'automne 1991. Elle a comparé les profils de trois groupes: étudiants réguliers (N=334), raccrocheurs (N=73) et décrocheurs (N=88). Les caractéristiques socio-démographiques, l'origine ethnique, la scolarité des parents, le revenu des parents, le travail extrascolaire ne sont pas des variables ayant un lien significatif avec le décrochage scolaire. Voici le portrait des décrocheurs qui se dégage lorsqu'on retient les variables qui les caractérisent plus particulièrement.

Le décrochage est un phénomène plus masculin que féminin. Toute proportion gardée, les garçons décrochent deux fois plus que les filles,

indépendamment du secteur d'appartenance. De même, les garçons non promus (Art. 33) sont aussi deux fois plus nombreux que les filles. Le décrochage appartient plus au secteur général. Par ailleurs, selon les statistiques du collège, lorsqu'on confond les deux groupes, non promus (art. 33) et les décrocheurs, on obtient un taux de défection de l'ordre de 42% au secteur technique et de 33% au secteur général.

C'est surtout en première année que les étudiants décrochent le plus. Ces décrocheurs ont des notes plus faibles au secondaire et par extension au cégep. Sur le plan de l'orientation, ils sont beaucoup moins satisfaits de leur programme et ont tendance à changer plus souvent. Les décrocheurs consacrent moins d'heures aux études et en sont conscients. Ils échouent et abandonnent donc plus de cours que les autres étudiants. Ils manquent de concentration, de méthodes, de stratégies d'étude et de discipline. Ils sont donc plus souvent absents de leurs cours. Ils n'arrivent pas non plus à planifier les travaux scolaires et les horaires de travail et ont évidemment de la difficulté à se préparer aux examens. En bout de ligne, ils ont moins de motivation et finissent par penser qu'obtenir un D.E.C. est moins important.

En ce qui concerne leur rapport avec le milieu scolaire, ils ont tendance à ne pas demander d'aide, sauf aux aides pédagogiques individuelles dont les rencontres sont obligatoires en raison des choix de cours, des abandons, etc. Les décrocheurs se plaignent de ne pas avoir assez d'encouragement de la part des professeurs et n'apprécient pas l'atmosphère du collège. Aussi, la majorité de leurs amis sont à l'extérieur du collège et ils souhaiteraient en avoir plus à l'intérieur. Dans cette situation, ils ont donc aussi moins de support des pairs dans leurs travaux.

Sur le plan familial, ils n'ont pas plus de problème que l'ensemble des étudiants. Ce ne sont pas les difficultés familiales qui amènent une baisse du rendement académique, mais le contraire. Aussi, les étudiants ont l'impression d'être plus «harcelés» par leurs parents au sujet de l'importance des études et du rendement scolaire.

En ce qui concerne la situation économique, les résultats laissent entendre que les décrocheurs reçoivent moins d'argent du service d'aide financière aux étudiants et en reçoivent aussi moins des parents. Par ailleurs, leur revenu moyen est plus élevé que les persévérants malgré le fait qu'ils ne travaillent pas plus d'heures que ceux-ci. Les décrocheurs sont toutefois d'avis que le travail actuel nuit aux études. On peut alors penser qu'avoir un emploi est plus dommageable pour un étudiant ayant des notes faibles que pour un autre.

Cette recherche très révélatrice vient démystifier les croyances populaires au sujet des décrocheurs de niveau collégial notamment, en ce qui concerne l'impact des facteurs socio-économiques et ethniques sur la persévérance aux études.

3. Conclusion

Sans faire une analyse formelle de l'impact des structures institutionnelles sur les étudiants, l'ensemble des recherches présentées laissent soupçonner que l'environnement collégial n'est pas neutre dans l'abandon scolaire.

En effet, la revue de littérature sur le décrochage est assez éloquente dans la présentation des facteurs à risque liés aux échecs. Dans ce contexte, il semblerait que les institutions n'arrivent pas actuellement à «supporter» ce dont l'étudiant n'est pas «porteur» en termes d'antécédents scolaires, de stratégies cognitives et d'objectifs d'orientation. L'environnement scolaire n'est pas non plus d'un grand secours pour l'étudiant démissionnaire. Aussi, l'étudiant potentiellement décrocheur se désengage graduellement de ses études et entre inexorablement dans un processus d'impuissance scolaire. Tel que mentionné auparavant, l'ensemble de ces recherches nous permettent d'articuler divers éléments inhérents au processus du décrochage mis en lumière dans la prochaine partie.

B. Processus de l'abandon scolaire

Comme l'a démontré Chikering (1972), l'étudiant est un système ouvert ayant deux fonctions principales: l'une d'assimilation de l'environnement et l'autre de production. Ces deux phases étant essentielles pour son plein développement, l'étudiant se développe lui-même en incorporant divers aspects de l'environnement tout en lui donnant une extension (Hall et Lindsey, 1967). Il y a une transaction globale entre la personne et l'environnement, mais faisant partie d'un même ensemble. Il n'y a plus réellement disjonction de deux entités, mais interpénétration de toutes les composantes du système pouvant être perçues par l'individu.

Les croyances, les attentes et, conséquemment, les comportements se situent dans un processus de transaction Individu - Environnement. Le processus relationnel Individu - Environnement (I-E) a une importance majeure, peut-être encore plus dans le développement du jeune adulte car ce développement a un impact direct sur sa motivation (Chikering, 1972). C'est à partir de ce processus (I-E) que des changements internes se produisent chez l'individu et favorisent son développement global en tant que personne. L'environnement n'existe qu'en fonction des significations que lui attribue l'individu.

Tout au long du parcours scolaire, les relations qu'aura l'étudiant avec l'institution l'inciteront à maintenir ou à abandonner ses études. Staats (1977) mentionne que l'enfant qui est dans un système de motivation déficitaire apprend beaucoup moins qu'un autre et que son développement global en est précarisé. Les renforcements intrinsèques et extrinsèques sont de moins en moins disponibles. L'attention de l'enfant diminue davantage et la conséquence ultime est une sorte de spirale descendante d'apprentissage régressif cumulatif.

Il est possible que, pour l'étudiant du cégep, cette spirale descendante se présente comme un circuit de dégénérescence qui le mène au décrochage faute d'une

intervention appropriée. Dans cette dynamique, l'environnement scolaire, tel que décrit précédemment, jouerait un rôle prépondérant. Dans ce sens, Astin (1991) a évalué l'influence de l'environnement collégial sur le développement de l'étudiant et a mesuré diverses caractéristiques personnelles des étudiants à l'entrée et à la sortie des études collégiales. Dans sa recherche longitudinale, Astin a construit un fichier sur trente années dès le début des années 60, contenant des données sur plus de 8 millions d'élèves de 1 200 établissements d'enseignement collégial américains.

Astin conclut que plus un étudiant passe du temps au collège à des activités d'études et parascolaires, plus celui-ci a tendance à se maintenir aux études. Il ajoute que les caractéristiques du curriculum, de l'organisation scolaire et de l'environnement en général favorisent grandement la croissance académique sans égard à la nature des cours suivis.

Ainsi, le modèle d'Astin fait ressortir l'impact des facteurs environnementaux qui par leur interaction avec des caractéristiques individuelles expliquent l'abandon des études. La réciproque de cet énoncé est que la présence et la qualité de certains facteurs institutionnels peuvent largement contribuer au développement des étudiants, à plus forte raison au maintien de leurs études.

Tinto (1975, 1987), à l'instar d'Astin, insiste sur l'engagement de l'établissement à mettre tout en œuvre pour réaliser l'intégration, l'adaptation et l'actualisation de l'étudiant. L'échec scolaire, dans cette perspective, est interprété par Tinto (1987) comme une incapacité du milieu scolaire à initier et à intégrer l'adolescent au monde adulte. Le modèle de Tinto représente le cheminement scolaire comme la marche temporelle de l'étudiant sur un parcours qui comporte un certain nombre d'épreuves pour lesquelles l'institution doit offrir tout le soutien nécessaire. Il y a en quelque sorte dans cette vision une démarche initiatique qui se conclut par l'obtention d'un diplôme.

Ce «voyage scolaire» est décrit par Tinto comme suit:

1. les étudiants se présentent aux portes de l'institution avec leur bagage d'antécédents familiaux, scolaires et diverses aptitudes;

2. ils se fixent des objectifs qui sont en quelque sorte des intentions de réussite;

3. ils entrent en contact avec l'environnement scolaire et en font l'expérience;

4. ils intègrent cette expérience;

5. ils réévaluent leurs objectifs personnels vis-à-vis ceux de l'institution;

6. de cette confrontation résulte la décision de quitter ou de rester aux études.

La figure qui suit présente ce modèle:

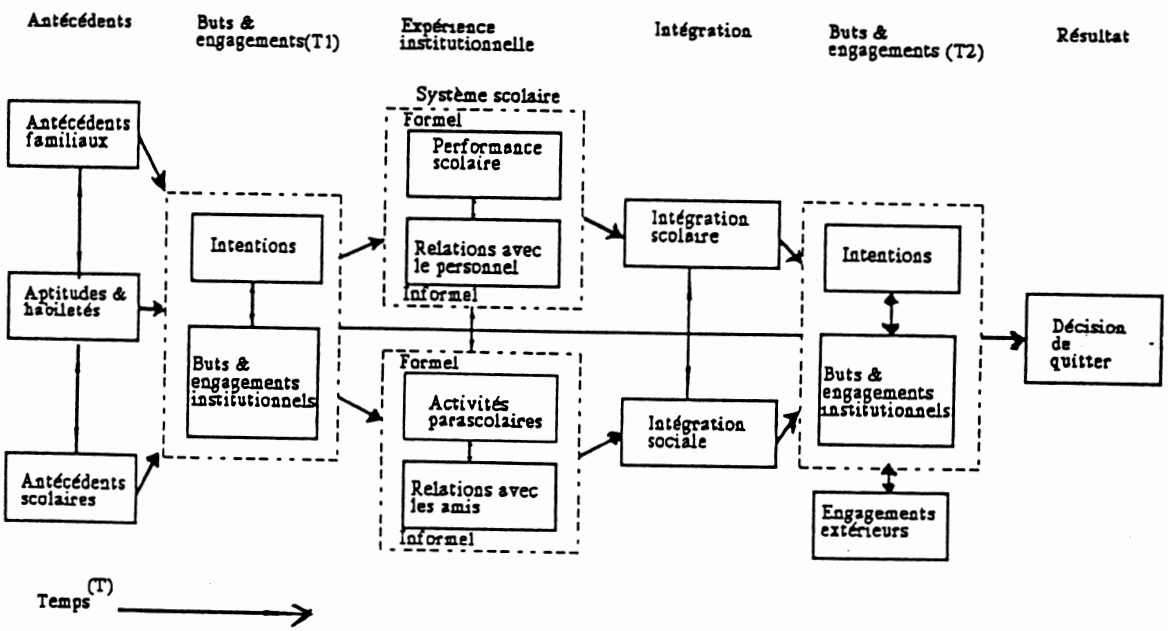


Figure 1. Modèle de Tinto

Source: Tinto (1987), p. 114, traduction Terril et Ducharme (1994), p. 25.

Ainsi, le décrochage, dans ce modèle, résulterait d'une dynamique interactionnelle entre l'étudiant et son institution qu'on représente souvent en psychologie par la formule [C=F(PxE)]. Cette équation, appliquée au milieu scolaire, signifierait que le comportement de se maintenir aux études ou de les abandonner serait déterminé par des caractéristiques personnelles, lesquelles seraient en relation étroite avec l'environnement institutionnel.

Ainsi, lorsqu'il y a rupture d'équilibre entre l'étudiant et le Cégep, il y a un fort risque de décrochage. Toute institution doit maintenir «l'équilibre écologique des interrelations»; c'est la condition essentielle de survie des étudiants dans leur milieu (Banning, 1989).

Au départ, l'étudiant, candidat à son admission dans un cégep, peut percevoir cette institution comme répondant à ses besoins d'actualisation, à ce qu'il perçoit de lui-même. Dans ce sens, le cégep pourrait en effet avoir pour certains une fonction fantasmatique du moins projective. Nombreux sont les étudiants qui entrent au cégep sans avoir une idée précise de ce qu'est le collège dans la réalité. Après une certaine période, une distorsion du contact entre l'étudiant et le cégep apparaît. Si cette situation perdure, l'étudiant présente les premiers signes d'inadaptation: anomie, absence d'appartenance, passivité, sentiment d'incompétence, stress, absence de désir (Rivière, 1984). Le rendement scolaire s'en ressent. Ce décrocheur potentiel aurait alors deux tendances, soit d'attribuer ses difficultés au système, soit de se les attribuer. Dans un cas comme dans l'autre, aucune de ces situations n'est enviable. Dans la première situation, l'environnement scolaire peut lui apparaître immuable, donc d'aucun recours. Dans la deuxième situation, il peut penser qu'il est porteur d'un handicap. Ce handicap ou encore ses difficultés personnelles peuvent être alors perçues par le sujet comme des carences globales et permanentes. Se maintenir au cégep devient, dans ce contexte, une situation intolérable, stressante, lui faisant envisager le pire et sans issue. Il finit alors par croire que le cégep n'est plus pour

lui. Il décroche avec un sentiment d'échec et donc avec un concept de soi plus altéré que lors de son entrée au cégep.

C'est le genre de scénario tout à fait réaliste que les théories du concept de soi, de l'actualisation, de l'attribution, du lieu de contrôle, de l'inhibition de l'action et de la résignation acquise peuvent rendre plausible. Ainsi, les concepts liés à ces théories fournissent des éléments intéressants pour appréhender décrire et analyser l'articulation d'un processus de décrochage.

1. Concept de soi

Selon Legendre (1993), le concept de soi est l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent. Le concept de soi détermine la façon la plus appropriée de se conduire, notre façon de voir les choses, les idées que nous retenons et les objets que nous sélectionnons. Le concept de soi est en somme «l'idée que je me fais de moi» et détermine la sélection des éléments de perception en orientant la motivation et l'attention sur ce que je crois utile pour moi.

Burns (1979) a bien démontré l'importance du concept de soi comme étant un élément majeur dans le comportement de l'individu. Plusieurs théories ont été élaborées à ce sujet (L'Écuyer, 1978; Burns, 1979; Gauthier, 1982). Ces modèles ont été développés à partir d'une analyse des nombreux modèles du concept de soi, élaborés depuis 1950. Ils se situent dans le cadre de l'approche phénoménologique et sont inspirés de plusieurs auteurs tels que James (1950), Combs et Snygg (1959), Rogers (1961) ainsi que Fitts (1965).

En premier lieu, voyons le modèle de Combs et Snygg (1959) qui a été la base des fondements de la psychologie perceptuelle et du concept de soi. Par la suite, nous définirons le modèle de l'Écuyer (1978) et celui de Gauthier (1982).

Le modèle du concept de soi, selon Combs et Snygg, comprend trois niveaux: le champ phénoménal ou expérimental, le soi phénoménal et le concept de soi.

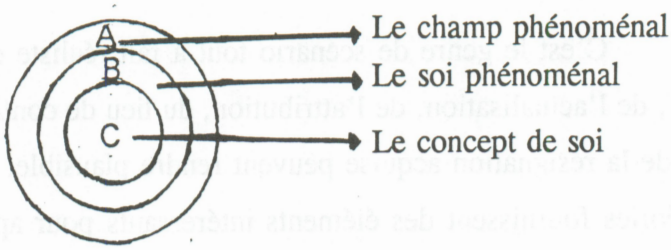


Figure 2: Modèle de Combs et Snygg (1959)

Source: Combs et Snygg (1959), p. 40.

Le niveau A, le champ phénoménal, comprend l'ensemble des perceptions qu'un individu a de son univers et tel qu'il l'expérimente. Au niveau B, le soi phénoménal est plus distinct du champ phénoménal car il recouvre l'ensemble des perceptions que l'individu a de lui-même à travers diverses situations. Le concept de soi est, au niveau C, l'ensemble des transactions entre l'environnement tel que perçu et l'individu tel qu'il se perçoit. Ces perceptions sont les plus vitales et les plus importantes. C'est ce que Combs et Snygg appellent le concept de soi.

Le concept de soi est une configuration organisée de perception de soi conscientisée (Rogers, 1966). L'Écuyer (1978) pose le concept de soi comme un système multidimensionnel et hiérarchique qui se définit comme une «organisation complexe réunissant quelques éléments fondamentaux, ou caractéristiques globales et générales, autour desquelles est regroupé un certain nombre d'aspects plus spécifiques» (1978, p. 78).

L'Écuyer rejoint en ce sens le concept de soi phénoménal (Comb et Snygg, 1959) qui est l'organisation de toutes les perceptions que l'individu a de lui-même. Cette organisation se distingue en trois paliers: les structures fondamentales, les sous-structures qui ont des subdivisions plus délimitées et les catégories spécifiques.

L'Écuyer (1978) décrit bien l'aspect multidimensionnel du concept de soi qui se réfère à un ensemble de caractéristiques, d'images, d'attitudes, de valeurs, etc., que le sujet perçoit de lui-même.

Gauthier (1982) souligne lui aussi les différentes dimensions du concept de soi. Trois grandes structures sont à l'origine du concept de soi, il s'agit du «soi vu par les autres», «du soi vu par soi» et du «soi désiré». Chacune de ces structures possède sa sous-structure, comme on le voit à la figure suivante.

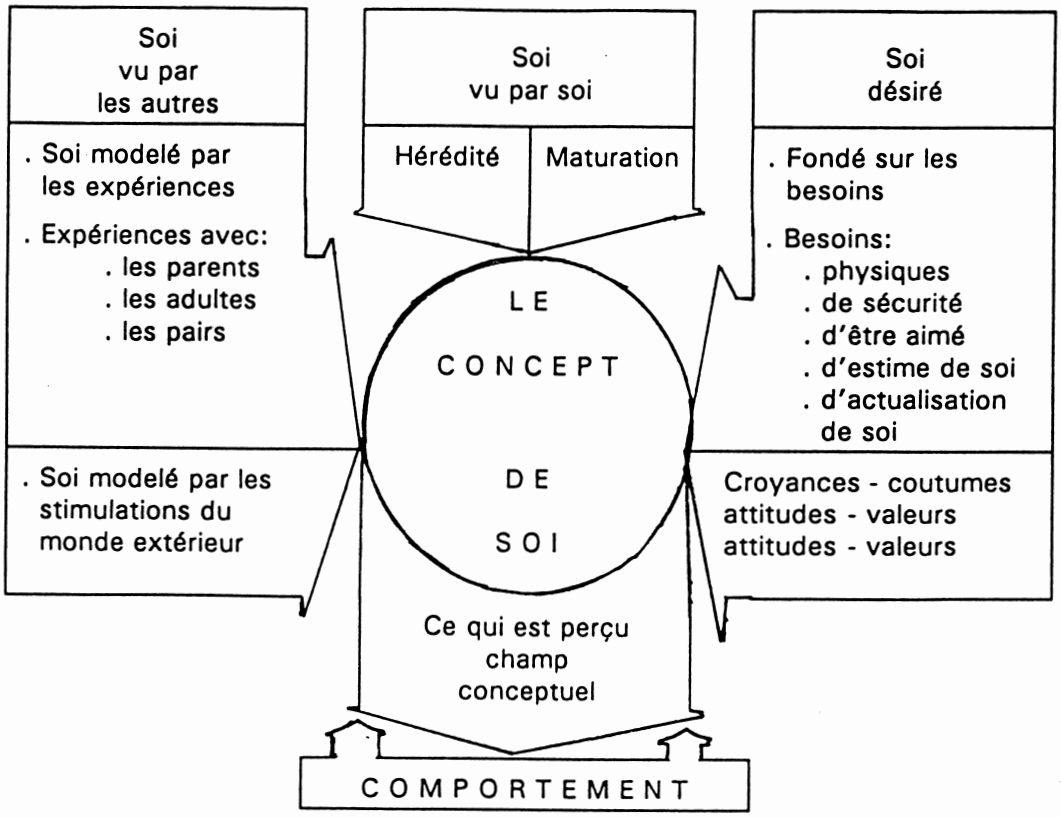


Figure 3. Modèle du concept de soi

Source: (Gauthier, 1982, p. 46).

Gauthier, comme L'Écuyer (1978), mentionne le caractère changeant de ces différentes dimensions perceptuelles et de leur hiérarchisation à travers le temps et à travers diverses situations.

Pour ces auteurs, le développement du concept de soi est un processus évolutif. Le concept de soi se structure progressivement en fonction des expériences personnelles et des influences environnementales. On entrevoit donc l'existence de rythmes différents de développement du concept de soi selon les âges. Le niveau de développement du concept de soi déterminera en quelque sorte les besoins et les actions de l'étudiant. Il contrôlera et intégrera ses différentes expériences dans la mesure où elles auront un sens pour lui.

D'ailleurs, l'Écuyer (1978) constate qu'entre 10 et 18 ans, on assiste, chez l'individu, à de nombreuses variations dans les perceptions de soi quant aux aspirations, intérêts, aptitudes, idéologies, etc. ainsi que dans les perceptions de soi par rapport aux autres. Le jeune, à cette période, est dans une période de restructuration. Il tend à réorganiser la perception qu'il a de lui-même pour en arriver à un concept de lui-même plus intégré, plus cohérent, plus stable afin de se reconnaître comme individu.

L'étudiant de niveau collégial est, dans une étape d'élaboration, de reformulation et de réorganisation de son concept de soi. Cette idée est confirmée dans une étude présentée à la Fédération des CÉGEPS par un groupe de travail de la Commission des psychologues et des conseillers d'orientation de la région de Québec (Blouin, Lacombe, Landry, Lemay, Riverin-Simard et Roy, 1977).

D'un point de vue phénoménologique, les attitudes et les comportements des étudiants sont en grande partie déterminés par leurs diverses perceptions. Ils tendent à agir d'une façon consistante avec ce qu'ils pensent être et ce qu'ils perçoivent. L'individu agit sur son milieu, se fixe des buts en fonction de la conception qu'il se

fait de lui-même (Nuttin, 1980). Dans ces actions, l'individu doit se reconnaître, avoir une identité propre et une continuité interne. C'est donc à partir de ce qu'il perçoit et de la conception qu'il a de lui-même qu'il établira son état motivationnel. C'est en fonction de ce qu'il aura saisi de sa situation et de ses besoins réels que l'individu se mettra, par le biais de ses fonctions cognitives, à explorer, à analyser et à évaluer les informations perçues de son milieu.

Ainsi, la motivation du collégien se conçoit comme une action orientée vers un but qui se réalisera dans l'atteinte d'un résultat. Dans ce contexte, l'action est conditionnée par la signification que la personne a de sa présence au monde scolaire. L'état motivationnel de l'étudiant sera donc déterminé par sa capacité de percevoir clairement sa situation dans un environnement donné. Ce qui lui importerait, à ce moment, serait alors la connaissance des exigences sociales et l'identification de ses intérêts, de ses valeurs, de ses besoins, de ses capacités et l'estime qu'il a de lui-même.

Dans ce contexte, l'environnement scolaire devrait être un agent important dans le développement du concept de soi de l'étudiant en favorisant une expérience scolaire enrichissante. Idéalement, l'étudiant devrait, en outre, contrôler dans une large mesure son expérience scolaire. Son sens de la vie en serait plus accru. Le sens existentiel émergera de l'adéquation du rapport entre l'institution et l'étudiant. Comme le dit Nuttin (1980), «le besoin de base de l'être vivant est d'entrer en relation fonctionnelle avec le monde, c'est en faisant qu'il se maintient et se développe lui-même» (p. 57).

Avoir une relation fonctionnelle avec le cégep n'est pas une évidence pour l'étudiant. Chez le décrocheur, en s'inspirant de modèle de Combs et Snygg (1959) et de Gauthier (1982), il se peut que des transactions décevantes avec l'environnement scolaire, porteur du regard des autres (soi vu par les autres), n'aient rien d'édifiant, à plus forte raison dans une écologie de la performance. L'Écuyer

(1978) mentionne qu'à l'adolescence, on assiste à de nombreuses variations dans les perceptions de soi par rapport aux autres. Cette période est décisive dans le développement de la personne. À cette étape, le concept de soi étant mal assuré, en voie d'intégration, il n'est pas facile pour le cégepien d'identifier ses besoins réels et il risque fort d'introjecter les principes d'une éducation totalitaire/utilitaire comme faisant partie de lui-même. Les pressions de l'univers scolaire de pro-performance deviennent des lunettes déformantes qui embrouillent la vision et qui empêchent le sujet d'entrer en plein contact avec son désir d'être (Polster et Polster, 1973). Devenir performant devient une priorité qui se substitue aux besoins fondamentaux de développement intégral de l'étudiant.

> [...] Pour simplifier l'administration du programme, tous les animaux durent choisir toutes les disciplines. Le canard excellait en natation, il surpassait même le professeur, il eut des notes à peine passables pour le vol et se montra très médiocre en course. Il dut donc abandonner la natation et s'entraîner à la course après la classe. À ce régime, ses palmes s'usèrent à un point tel que d'excellent en natation, il devint moyen [...] (Caouette, 1992, p. 241).

Il s'agit évidemment d'une allégorie qui peut, à première vue, faire sourire, mais lorsqu'on y regarde de plus près, devient une triste vérité. Le témoignage qui suit n'est pas un conte et révèle les perceptions réelles d'une jeune adulte dont les désirs n'arrivent pas à s'actualiser.

> Ça prend beaucoup de courage, de dignité et de confiance en soi pour avoir 20 à 30 ans dans les années 80. Je fais partie de la génération de «Ceux qui ne contestent pas», qui «ne veulent pas travailler», qui n'ont supposément rien à dire; les nonos, les ratés, ceux qui font des fautes d'orthographe, la relève qui ne se relève pas.
> J'ai deux mots à dire aux 40 ans et plus: on a les moyens de ses convictions. En 1967, les jobs étaient servies sur un plateau d'argent.

C'était facile, tu travaillais un an ou deux dans ton domaine et après hop! un petit voyage en Europe ou en Inde! Après? on écrit un livre, pourquoi pas?

Moi, ça fait six ans que j'essaie de démarrer, d'accomplir la première étape: me trouver une job dans mon domaine. Ma grosse promotion, en ces années «fructueuses» fut de passer du B.S. au chômage via les travaux communautaires. Belle invention! Je subventionnais mes patrons pour mon travail, j'étais sous-payée, avec la bénédiction du gouvernement qui en retirait tout le crédit... «On aide nos jeunes», Mon œil oui!

À travailler pour des «pinottes» ou bénévolement, j'ai un C.V. «épais de même», mais personne n'en veut. Avoir 20 ans dans les années 80, c'est participer à une farce monstrueuse et ignoble dont nous faisons les frais. C'est faire le ménage après le gros party que nos aînés se sont payés! C'est ça le déficit...

Si je relis mes écrits personnels des six dernières années, ce ne sont que d'exhortations à moi-même pour ne pas perdre confiance en moi et en la vie. J'ai douté de moi, de mes talents en pure perte, à me demander si c'était moi qui ne tournais pas rond. Pendant que je vendais mes perles aux cochons (en solde!), les gros continuaient à s'enrichir sur mon dos. J'écris tout ceci et physiquement j'ai mal au cœur. Mal au cœur de me faire dire «Quand on veut, on peut», ou encore «J'ai travaillé pour arriver où je suis»... Ben chanceux d'avoir pu travailler!

Le jour du «non» au référendum, j'avais exactement 20 ans. J'ai été élevé à me faire dire «Si tu as le feu sacré, tu peux arriver à faire ce que tu veux dans la vie». J'ai plutôt le feu sacrant!

Je tremble de colère et d'indignation quand je vois comment on parle de nous. Vous ne vous rendez pas compte. Plus le siècle avance, plus il nous faut être mature de plus en plus jeune à grands coups de

claques sur la gueule! Le party est fini. On se retrouve avec une planète sur les bras qui pourrit par en dedans et des hommes politiques qui ne sont bons qu'à baver sur leur micro, constatant secrètement leur impuissance et pavoisant dans le vide.

Nous sommes des enfants qui doivent s'occuper de leurs parents parce qu'ils ont perdu le contrôle.

Nous sommes sur un train qui roule à toute vitesse et il n'y a personne dans la cabine du conducteur. J'ai passé mon enfance à entendre parler de pollution, de nucléaire, de l'an 2000 qui n'existera peut-être pas. En l'an 2000, j'aurai 39 ans et j'ai bien l'intention d'exister, moi.

Je fais partie de ceux qui sont obligés de tout réinventer de A à Z dans le silence et la pauvreté. Pas seulement en tant que personne de ma génération, mais aussi en tant que femme qui ne fait pas d'enfant parce qu'elle n'a pas envie de se retrouver toute seule, encore plus pauvre qu'avant avec un bébé sur les bras.

Je subis les contrecoups du *flower power* qui a produit des hommes immatures qui fuient toute responsabilité. Je subis les contrecoups économiques d'une génération qui a vidé le frigidaire avant moi. Je subis les contrecoups du soleil qui a doré votre peau au Mexique et qui est devenu meurtrier pour la mienne.

Vous avez choisi, moi je n'ai pas le choix. Et vous voulez m'en faire porter le poids? Nous sommes en mutation encore plus profonde que vous l'étiez vous-mêmes face à vos parents. La vôtre s'est faite dans le bruit et les manifestations, la nôtre se fait dans le silence. Elle n'est pas spectaculaire, elle est comme un bon vin qui mûrit dans le ventre d'une cave.

Alors, de grâce! au lieu de dire des âneries sur notre compte par incompréhension, je ne vous dis qu'une chose: faites-nous confiance et surtout fichez-nous patience! (St-Denis, A., 1988, p. A-11).

Cette lettre ouverte réagissant à l'émission Actuel du 30 novembre 1988 à Radio-Canada, est une bonne illustration du désarroi dans lequel une personne peut plonger lorsqu'elle n'arrive pas à trouver son nid écologique. Dans ce contexte, tel que cette jeune adulte l'exprime, l'environnement a un impact important sur son concept de soi. Le concept de soi ne peut donc être tout à fait une entité autonome dans son développement. À ce sujet, il a été clairement démontré en milieu collégial qu'il y a des liens entre le type de pédagogie utilisé, le concept de soi et la motivation aux études, c'est-à-dire plus on fait de place à l'étudiant dans le choix des moyens d'apprentissage et des moyens d'évaluation, plus l'étudiant développe son concept de soi (Ackenbrand, 1971). De plus, la motivation scolaire évolue systématiquement avec le niveau de développement du concept de soi (Bauer et Snyder, 1972) de même que la tendance des étudiants au succès (Langlois, 1975).

Une recherche qui illustre bien les liens entre la pédagogie utilisée, le concept de soi et la motivation, c'est celle de Talbot (1981) effectuée auprès de 472 étudiants de cégep. Ce chercheur a réparti au hasard les étudiants dans trois catégories: totalement contrôlée, partiellement contrôlée et expérimentale. Le groupe totalement contrôlé n'était soumis à aucune manipulation expérimentale ni à aucun instrument de mesure. Cela permettait simplement de faire voir les effets normaux de la motivation qui se produisent entre la première et la deuxième sessions. On a administré au groupe partiellement contrôlé le «*Meaning and Value of Work Scale*» (M.V.W.S.) et le «*Community College Motivation Inventory*» (C.C.M.I.) à la mi-session. Puis on leur a demandé de remplir de nouveau le C.C.M.I. à la fin de la deuxième session. On a recueilli auprès des cégepiens des informations qui permettaient de relever ce qui était significatif pédagogiquement pour l'étudiant en milieu collégial. Ces informations ont été mises en pratique dans les cours auxquels était soumis le groupe expérimental. L'analyse des résultats indique qu'en incluant dans les cours ce que l'étudiant perçoit comme significatif, il se produit une augmentation réelle de leur motivation et de leur concept de soi.

Ces recherches démontrent qu'un étudiant qui est mis en présence d'une pédagogie et d'un environnement significatifs a tendance à avoir une meilleure perception de lui-même, mais aussi de mieux apprécier son apprentissage et donc de se maintenir aux études.

2. Besoin d'actualisation

Maslow (1970) a élaboré un modèle, devenu maintenant classique, dans lequel l'actualisation de la personne est essentiellement liée à la satisfaction de divers besoins hiérarchisés en six paliers. Au bas de l'échelle se trouvent les besoins physiologiques. Au-dessus, le besoin de sécurité suivi du besoin d'amour et, encore au-dessus de celui-ci, apparaît le besoin d'estime et aux deux derniers paliers, le besoin d'actualisation et de transcendance. Un nouveau besoin apparaissant lorsque le précédent est satisfait.

S'inspirant de Maslow, Steele (1978) a élaboré un modèle de compétence environnementale dans lequel le concept d'actualisation s'inscrit dans la transaction avec l'environnement. Pour cet auteur, cette compétence se compose de l'habileté à être conscient de ses besoins, de ses objectifs environnementaux dans un milieu donné, de l'habileté à modifier ce milieu en fonction de ses besoins. Steele reconnaît la nécessité de prendre conscience des éléments perçus lors d'une expérience. En effet, la façon avec laquelle une personne perçoit est toujours «organisée» et a une signification pour la personne qui perçoit.

2.1 Motivation

La motivation serait donc fonction autant des perceptions que des besoins. C'est toute la personne qui est engagée, autant son émotivité et son intelligence dans la volonté de satisfaire un besoin et atteindre un but (Rogers, 1969). Au plan scolaire, la motivation aux études se définit comme un état qui prend son origine dans

des perceptions et des conceptions qu'un élève a de lui-même en fonction de son lien étroit avec son environnement immédiat. L'intégration de ces dimensions incite l'étudiant à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Ames et Ames, 1989) et ce, dans la mesure où l'environnement scolaire offre des conditions réelles d'actualisation de l'étudiant.

2.2 Environnement pédagogique

Pine et Horne (1969) ont constaté que l'apprentissage est d'autant plus efficient s'il s'insère dans une démarche d'actualisation personnelle. Ils ajoutent que cette démarche ne se fait pas «n'importe comment», qu'il y a des conditions de bases essentielles à respecter. Les voici:

1. le milieu favorise la participation;
2. le milieu encourage l'étudiant à découvrir ce que les connaissances en cause signifient pour lui;
3. le milieu reconnaît ce que l'acquisition de connaissance a de personnel et de subjectif;
4. le milieu accepte l'hétérogénéité comme une chose bonne et souhaitable;
5. le milieu encourage l'étudiant à fixer lui-même le rythme de son apprentissage;
6. le milieu reconnaît aux gens le droit de se tromper;
7. le milieu tolère une certaine ambiguïté;
8. l'évaluation des progrès est laissée entre les mains de l'étudiant;
9. le milieu encourage l'extériorisation plutôt que le repli sur soi;
10. le milieu encourage les étudiants à avoir confiance en eux-mêmes;
11. la confrontation est permise.

Bien que ces conditions furent proposées il y a déjà 25 ans, elles sont aujourd'hui réactualisées par les théories cognitives de la motivation qui mettent l'emphase sur deux facteurs qui ont un impact majeur sur la perception et,

conséquemment, sur les comportements des étudiants. Ces facteurs sont l'autodétermination de l'étudiant à fixer lui-même son rythme de son apprentissage et à énoncer lui-même les critères personnels d'évaluation de son apprentissage.

Ainsi Dweck (1975) et Tardif (1993) démontrent qu'un milieu qui encourage un étudiant à fixer lui-même son rythme d'apprentissage et à s'impliquer d'une façon personnelle, permet chez l'étudiant d'avoir bonne estime de lui-même, mais aussi à s'engager intensivement dans ses études.

D'ailleurs, Caouette (1992) mentionne à ce propos que les programmes qui permettent à l'étudiant de contrôler et de régler leur propre raisonnement, de réfléchir et de recourir à des stratégies basées sur l'introspection sont ceux qui offrent le plus de satisfaction à l'apprenant et qui favorisent son maintien aux études.

> Il n'est probablement pas exagéré d'affirmer qu'aucun autre facteur ne contribue de manière plus décisive à favoriser un épanouissement intellectuel complet que le fait que l'intéressé prenne une part active à son propre développement et en détermine le rythme (Swebel, Maher et Fagler, 1990, p. 295).

2.3 Objectifs institutionnels

Lorsque l'institution sanctionne plus les connaissances elles-mêmes au détriment de l'acte d'apprentissage, cette situation amène rapidement les étudiants à émettre des réponses en fonction de critères externes qui ne relèvent pas de l'intérêt personnel de l'apprenant (Dweck, 1989; Deci et Ryan, 1985). Dans un tel système, les étudiants auraient une tendance accrue à s'investir intensément dans des entreprises de reconnaissance sociale, de «séduction» au lieu de s'impliquer dans des activités réelles d'apprentissage.

> Dans un contexte où les enseignants insistent sur l'excellence, et où l'excellence est définie exclusivement en termes de produits, c'est-à-dire de seuil de réussite ou de niveau final de réalisation, au détriment des stratégies qui permettent à l'élève d'accroître son efficacité dans ses démarches d'apprentissage et dans la construction de sa connaissance, ce même élève est forcément amené à reconnaître que l'école ne poursuit que des buts d'évaluation et de classement. La conscience de l'élève lui aura permis de percevoir rapidement, qu'un tel scénario est davantage axé sur la validation de la compétence que sur le développement de stratégies cognitives efficaces et économiques qui permettent de développer une meilleure maîtrise de soi-même et de son environnement (Tardif, 1993, p. 101).

Or, dans les cégeps, 47% des étudiants affirment ne pas avoir droit de regard sur les moyens d'évaluation (Conseil permanent de la jeunesse, 1993). Ainsi, dans un système qui ne permet pas à l'étudiant d'avoir un rôle actif dans le rythme de son apprentissage et dans le choix des formes et de moyens d'évaluation, il y a alors de fortes chances que l'étudiant mobilise ses énergies à répondre strictement aux demandes du programme ou du cours. Il se prive alors d'expériences originales d'apprentissage. Il ne prend pas de risques inutiles pour obtenir son D.E.C.

Dans un contexte de qualité totale et d'excellence, il y a une forte résistance de la part des institutions à faire de l'étudiant son propre outil d'apprentissage à l'intérieur d'une médiation pédagogique de qualité. Il y a un manque flagrant de confiance envers l'étudiant. Or, la confiance devrait être avant tout un préalable à l'apprentissage. Mais, comme Caouette (1993) le mentionne, on renverse les propositions, c'est-à-dire qu'avant d'accorder notre confiance à l'étudiant, on lui demande de prouver sa compétence à travers des épreuves formelles définies et contrôlées de l'extérieur, par l'enseignant.

Selon Tardif (1993), cette situation conditionne l'étudiant à associer ses capacités intellectuelles aux exigences à rencontrer. Si les performances sont en deça des barèmes fixés, l'étudiant finit par mettre en doute ses aptitudes. Cet état perçu devient alors la pierre angulaire du décrochage.

L'école comme le cégep récolteraient ainsi les effets contraires à ceux recherchés. On enseignerait paradoxalement aux étudiants à quitter l'école ou pour d'autres à «jouer le jeu». Ce qui faisait dire à St-Louis et Vigneault:

> Plus longtemps l'élève demeure à l'école, plus il semble perdre le goût d'apprendre et développe une pensée superficielle et stéréotypée. L'école diminuerait la confiance en soi, l'autonomie de ces élèves pour résoudre des problèmes et leur montrerait qu'ils sont impuissants, irresponsables et dépendants sur le plan intellectuel et personnel (St-Louis et Vigneault, 1983, p. 77).

Dans cette perspective, l'école jouerait le rôle d'un atelier voué à l'édification d'un «faux self», c'est-à-dire détourner l'étudiant de ses besoins réels pour lui faire épouser les objectifs valorisés par l'institution et plus largement par les modes sociales du prêt à porter: performance, production, compétition, etc.. L'étudiant introjecte alors ces nouveaux diktats dans la mesure où il détient une position basse versus la position haute des artisans du système.

2.4 Croissance inachevée

Les gestaltistes ont bien décrit les distorsions perceptuelles induites par un environnement qui échappe à l'individu et, par voie de conséquence, ne répond pas à des besoins réels. Un individu est un organisme dans un champ-environnement: ouvert, évolutif, vivant. Les principales caractéristiques de cet organisme sont:

1. d'avoir des besoins qu'il hiérarchise lui-même, selon ses priorités de survie;

2. d'être capable de se développer, d'apprendre et d'être autodidacte.

Pour survivre et croître, l'organisme doit se nourrir et satisfaire ses besoins en communiquant avec un environnement sur lequel il peut agir. Ce processus d'échange de l'organisme est appelé le cycle de l'expérience.

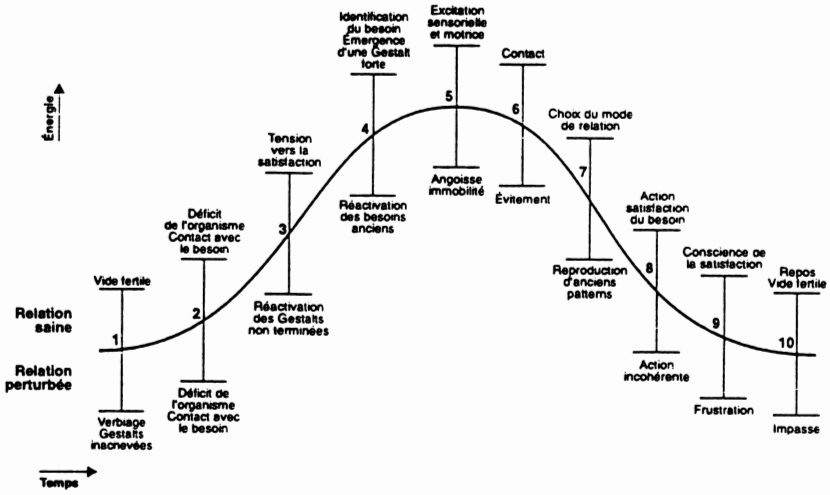


Figure 4: Le cycle de l'expérience

Source: Petit (1982), p. 177.

Cette figure illustre une gestalt complète, c'est-à-dire:

1. Un individu est présent totalement, conscient d'être et conscient de son environnement. En état de «vide fertile» (vide pour absence de préoccupation et fertile pour prêt à recevoir et à créer).

2. Un déficit de l'organisme se manifeste (modification de l'équilibre interne) provoqué par une demande de l'organisme ou par une stimulation de l'environnement. Si cette sensation circule librement, l'individu prend conscience d'un besoin.

3. Ce besoin engendre une tension vers la satisfaction. Le besoin est clairement ressenti.

4. L'organisme mobilise son énergie. Cette tension engendre une excitation (énergie vitale, bio-énergie) mobilisant à la fois la respiration et les fonctions de sensation et de motricité.

5.6.7. Cette mobilisation pousse la personne à poser une action (ou une série de et gestes) qui, si elle est bien orientée, l'amène à communiquer avec son environnement. Elle agit en conséquence avec son besoin.

8. La personne ressent pleinement la satisfaction qui découle de son action.

9.10. Son besoin est satisfait; elle entre à nouveau dans une période de «repos». Elle est bien avec elle-même. C'est le retrait et le retour au vide fertile.

Le cycle de l'expérience se déroule en trois étapes majeures que l'on nomme: pré-contact, contact et post-contact (Polster et Polster, 1973). Le cycle de l'expérience réfère à l'émergence d'un besoin, à la connaissance de ce besoin et en sa satisfaction. Un des éléments importants dans cette dynamique est lié à l'habileté à être conscient du besoin réel qui cherche à être satisfait. Quand le besoin est satisfait, on dira que la gestalt est complète.

Dans la partie supérieure de la figure 4, p. 59, on a vu un processus qui se déroule sans entrave où la personne consciemment, va puiser dans son environnement ce qui lui est nécessaire. Elle intègre ce dont elle a besoin, élargissant ainsi son champ de conscience et d'expériences.

Par ailleurs, satisfaire ses besoins réels n'est pas toujours possible comme l'explique Baby:

> À la différence des jeunes nantis du *flower power* qui pouvaient se payer le luxe de vivre en marge de la société, nombre de jeunes d'aujourd'hui sont objectivement marginalisés par le système.
> Ils sont tenus à distance de l'assiette au beurre parce qu'il s'y trouve déjà trop de mains collées dans la glu des privilèges extorqués ou même des droits acquis. S'ils tiennent à prendre leur place dans le

> trafic, ils en sont souvent réduits à s'y insérer par effraction. Au grand scandale des grand-prêtres de l'aide sociale! (Baby, 1988, p. 13).

Lorsque le cycle est interrompu, le besoin ne disparaît pas et rejoint la liste des besoins inassouvis de l'organisme. Cette accumulation ronge peu à peu. La personne devient moins alerte et ses perceptions se modifient.

1. La personne n'est pas disponible, elle a d'autres préoccupations. Elle n'est pas en vide fertile, ici et maintenant.

2. Le déficit se manifeste mais l'organisme n'en a pas conscience parce que préoccupé par une gestalt (ou situation) inachevée.

3. Le besoin engendre une tension.

4. L'organisme se mobilise et l'excitation est bloquée parce que la personne appréhende les conséquences possibles de son action.

5.6.7. En bloquant l'excitation, elle provoque l'angoisse qu'elle cherchera à éviter par différents mécanismes de défense. L'angoisse résulte du conflit entre le présent et le futur qui apparaît peu satisfaisant. L'organisme s'empêche d'agir et bloque l'énergie. Ce blocage va jusqu'à modifier les fonctions du métabolisme.

8.9.10. Les contraintes de l'environnement peuvent empêcher l'achèvement d'une gestalt, dans le sens où l'objet de satisfaction du besoin n'est pas présent dans cet environnement au moment souhaité. Il en résulte donc minimalement un délai à la satisfaction. Plus le besoin est important et plus le délai est long, alors plus l'organisme est mobilisé dans sa recherche de satisfaction et moins il est disponible dans l'ici et maintenant.

Le désir d'achever une gestalt peut être lié à la dimension épigénétique d'Érikson (1972), c'est-à-dire que les besoins non satisfaits ou encore les situations inachevées risquent de refaire surface ultérieurement.

Un besoin mal ou pas satisfait, surtout dans le domaine scolaire, peut faire acquérir un sentiment d'incompétence et un manque d'estime de soi. Ces sentiments peuvent faire émerger de l'anxiété. Chaque fois que l'individu sera mis en situation d'apprentissage, cette anxiété ressurgira et celui-ci mettra tout en oeuvre pour éviter ce contact douloureux. Mais par le fait même, son besoin de «croissance scolaire» restera insatisfait. C'est un décrocheur accroché à son échec... Même si un environnement plus propice à son apprentissage est disponible, le sujet risque de reproduire des comportements ou des modes de réactions répétitifs, des anciens schémas comportementaux même face à de nouvelles situations. Les mêmes «schémas» comportementaux seront toujours utilisés au détriment des réponses adaptées.

Pour celui qui abandonne prématurément ses études, le comportement de décrocher risque d'apparaître chaque fois qu'une situation à surmonter sera identifiée à une expérience d'échec. C'est dans ces moments que le décrocheur potentiel aura le plus besoin de support. Si l'école ne lui fournit pas ce support ou l'occasion de se réaliser, il n'y a plus équilibre dans l'interaction individu-environnement.

L'environnement ne fournit plus les réponses ou les renforcements adéquats aux besoins des individus. La dialectique est alors rompue et aboutit à une impasse. L'individu aura alors beaucoup de résistance à interagir à nouveau avec l'environnement. Ces résistances sont des ruptures intrapersonnelles, interpersonnelles et communautaires.

Limoge (1981), fidèle aux fondements psychologiques de la Gestalt de Polster et Polster (1973), a décrit ces types de résistances qui s'appliquent, à notre avis, très bien aux décrocheurs. Les termes employés sont l'introjection, la projection, la rétroflection, la déflection, la confluence, le transfert et l'égotisme. Les deux derniers termes sont un ajout de nous. Voici les définitions de ces sept termes:

Introjection:

L'étudiant est passif dans un environnement scolaire et n'exprime aucune attente. Il ne satisfait pas ses besoins, il manque de critique. L'environnement vient se substituer à son expérience. Faute de mieux, il «avale» son environnement sans le «mastiquer». (I)←(E)

Projection:

L'étudiant se désavoue en faveur de son environnement, il se perçoit comme impuissant. L'individu attribue à son environnement sa propre impuissance. (I)→(E)

Rétroflection:

L'étudiant abandonne toute tentative d'influencer son environnement scolaire, il essaye de s'autosuffire jusqu'à l'appauvrissement. (I)↺(E)

Déflection

L'étudiant contacte à l'aveuglette l'environnement et récolte moins qu'il sème, se dégonfle, se vide de son énergie. (I) (E)

Confluence:

L'étudiant suit le courant de l'environnement sans s'impliquer. Il ne s'actualise pas. Il vit dans un état non distinct de son environnement. Il vit de l'anxiété à se différencier de son environnement. (I~E)

Transfert:

L'étudiant met dans l'environnement présent ce qui appartenait à une expérience passée. Il établit des communautés d'éléments entre le passé et le présent, alors qu'il n'y a pas nécessairement un lien réel. (I)→(E)

Égotisme:

L'étudiant a de la difficulté à objectiver son environnement. Il se victimise et ne peut être en lien sans faire référence à ses difficultés. (I) (E)

Quand ces mécanismes s'installent, ils deviennent des schémas comportementaux qui ont tendance à faire évanouir toute croyance en la possibilité d'influer sur le cours des événements. Tout projet devient alors improbable. «Le

futur se déploie dans la mesure où nous imaginons quelque chose qui semble réalisable» (Fraisse, 1957, p. 172).

Dans ce contexte, le cégep est en quelque sorte un rendez-vous manqué, une relation stérile qui laisse un goût amer aux décrocheurs. Leurs échecs scolaires sont la trame de fond sur laquelle se définit la forme de leur avenir. Ainsi, le cégep est une expérience d'actualisation de soi inachevée. Ce besoin non réalisé est alors un verre déformant à travers lequel le décrocheur interprète la réalité. C'est pourquoi les gestaltistes disent que les besoins viennent modifier les perceptions. Lorsque l'environnement scolaire ne répond plus ou répond d'une façon inappropriée aux besoins de développement des étudiants, il prend alors une forme rébarbative, anxiogène. La réponse la plus fréquente à cette situation est alors un ralentissement ou une mise en suspension temporaire des activités scolaires. Ce que Laborit nomme l'inhibition de l'action.

3. Inhibition de l'action

L'adaptation d'un étudiant est largement influencée, comme nous l'avons vu, par ces transactions avec l'environnement scolaire et par l'interprétation que le jeune en fait. L'individu tend à se maintenir en équilibre avec son milieu. Cette homéostasie se traduit par des attitudes et des comportements qui en sont le reflet. Lorsque cet équilibre est brisé ou en voie de l'être, l'individu entre dans un état d'inhibition de l'action qui peut mener à des déficits plus sévères faute de trouver des réponses adaptatives adéquates.

Comme l'a démontré Laborit (1976), la fuite peut être une réponse adaptative appropriée et justifiée. Certains décrocheurs sont satisfaits d'être sortis du cégep et ont le sentiment de mieux s'actualiser. D'autres, au contraire, sont non seulement décrochés du système scolaire, mais le sont aussi socialement. Il y aurait alors des décrocheurs pour qui l'abandon du collège est salutaire alors que, pour d'autres, cet

abandon ne permet pas de résorber l'état d'inhibition de l'action. Ainsi, le décrochage souvent perçu comme une mésadaptation, peut être à la fois un comportement adaptatif et défensif.

Selon Laborit (1986), une personne en équilibre réagit par un système d'activation de l'action (S.A.A.) qui émet l'adrénaline par le biais de son système lymbique. Ce système permet d'avoir des réponses appropriées qui peuvent prendre la forme de la fuite ou de la lutte face à une situation anxiogène. Lorsque ces dernières alternatives sont perçues comme impossibles ou le sont réellement, alors entre en jeu le système inhibiteur de l'action (S.I.A.). Ce système de secours garantit l'élimination de réponses qui ne sont plus gratifiantes. L'activation de ce système se produit dans les conditions suivantes:

1. dans des situations de contraintes;
2. dans des situations où les renforcements sont aléatoires;
3. lorsqu'il y a un apprentissage ou une mémorisation d'actions inadéquates;
4. lorsque le répertoire de réponses est trop limité face à une nouvelle situation.

Ce système est destiné à fonctionner sur de courtes périodes, jusqu'à ce que l'individu parvienne à fournir une réaction médiatisée par le S.A.A. plus adapté à l'environnement. Ainsi, l'état d'inhibition peut être une réponse adaptée à court terme, mais devient inadaptée à long terme. Il arrive que l'étudiant cherche en vain une solution. Si aucune issue favorable à l'horizon ne se présente, l'étudiant alors mobilise constamment son énergie dans la recherche d'un équilibre. En conséquence, l'anxiété se maintient et l'organisme subit un déséquilibre prolongé. L'utilisation chronique du S.I.A. affecte les systèmes neuro-végétatifs et endocriniens par l'émission de corticostéroïdes et de noradrénalines.

Cette découverte a montré comment les maladies physiques telles l'hypertension et les maladies infectieuses peuvent être induites par le stress

émotionnel. La sécrétion de noradrénalines conduit à l'hypertension par un resserrement artériel chronique, pendant qu'une quantité accrue de corticostéroïdes réduit les défenses du corps contre les bactéries étrangères et contre les propres cellules anormales du corps.

On peut assimiler l'inhibition de l'action qui se prolonge à un «burn out» scolaire. Les décrocheurs ne sont pas nécessairement des étudiants passifs ou défaitistes. Ils peuvent être des étudiants déterminés, combatifs qui usent leur énergie vitale dans des exigences excessives qu'ils s'imposent ou qui sont imposées de l'extérieur (Wilkins, 1991). En état d'inhibition, l'organisme est surmené et la fuite comme l'agression paraissent impossibles.

Au collège, ce sont surtout les étudiants en sciences et en techniques de santé qui sont le plus victimes du «burn out» scolaire (Rivière, 1982). L'étudiant se sent dans un «cul de sac». Il ne peut quitter son programme parce qu'il se dit «hors des sciences point de salut» ou encore cela correspond à une déchéance sociale d'avoir à quitter une voie qui est valorisée et pleine de promesse. L'étudiant ne peut non plus agresser son professeur ou les administrateurs parce qu'un tel geste ne ferait qu'empirer la situation.

Il peut arriver aussi qu'un étudiant ne soit pas suffisamment stimulé et pas assez sollicité. Ce qu'on lui demande ne représente pas de défi et est dérisoire. L'absence d'activité d'accomplissement devient alors une source de stress. On peut penser que le traitement uniforme des étudiants sans égard à leurs spécificités psychosociales ne leur permet pas de trouver de solutions originales et adéquates. Celles qu'on leur présente sont alors inappropriées.

Si l'étudiant ne trouve pas d'alternatives à sa situation, autrement dit si l'inhibition de l'action ne se transforme pas en activation de l'action, il a de fortes probabilités de s'acheminer vers ce que Seligman (1975) nomme l'impuissance

apprise ou la résignation acquise. En effet, comme l'a démontré Seligman dans ses études de la dépression, la résignation ne devient acquise qu'après une période prolongée d'inhibition de l'action. C'est ce qui distingue essentiellement l'impuissance apprise de l'inhibition de l'action.

En état d'inhibition de l'action, l'étudiant aura tendance à suspendre ou à ralentir ses activités. Cet état, en période de remise de travaux ou d'examens, peut être très dommageable pour l'étudiant. Il récolte alors des notes faibles sinon des échecs, il se sent alors inadéquat et met en doute ses compétences scolaires. C'est là en quelque sorte, une étape d'évaluation cognitive qui vise à comprendre ou à expliquer son écart de performance et globalement son inadaptation au cégep. La nature des explications qu'il sera en mesure de se fournir induira successivement diverses croyances, attitudes et comportements. C'est ce que les cognitivistes appellent un processus attributionnel.

4. Attribution causale

Dans la théorie cognitive, la réponse de l'individu aux événements est déterminée par une activité mentale consciente et le comportement ou la réponse peut impliquer soit une action manifeste, soit l'organisation et la réorganisation de ce qui est connu. Tous les comportements sont donc organisés à partir d'un besoin de consistance et il englobe des composantes cognitives ou mentales, affectives ou émotives, physiques ou actives. L'individu tente de préserver un certain équilibre entre ce qu'il perçoit de son environnement et ce qu'il sait de lui-même.

Le point saillant de cette théorie est l'interprétation donnée aux stimuli par le processus de pensée. Les déterminants majeurs du comportement étant la pensée, la connaissance, la compréhension, les attitudes, les croyances, les valeurs ainsi que les attentes. Les processus cognitifs jouent un rôle primordial dans l'identification des causes d'événements existentiels.

L'attribution est un processus par lequel une personne attribue une cause à ce qui se passe, c'est-à-dire explique les phénomènes qu'elle observe (Kelley, 1967). L'humain veut savoir pourquoi les événements importants se produisent. À quelle source, à quel moteur les attribuer? La théorie de l'attribution se concentre essentiellement sur les antécédents comportementaux et non pas sur leurs conséquences. Il y a une différence entre percevoir un déterminant donné comme cause de ce qui arrive et percevoir contrôler ce qui arrive, c'est-à-dire les renforçateurs. L'attribution est une évaluation à posteriori des facteurs perçus comme responsables du succès ou de l'échec (Pettersen, 1985).

L'individu qui s'interroge sur le phénomène qui le touche peut en attribuer les causes à des facteurs internes ou externes (Weiner, 1980). Quand un individu s'accorde un rôle d'acteur dans la causalité de ses comportements passés, on parle dans ce cas-ci d'attributions internes. Les causalités privilégiant le rôle de la situation ou d'un facteur environnemental sont désignées attributions externes. En ce qui concerne les décrocheurs, il faut étudier la perception qu'ils ont des facteurs responsables de leur décrochage. L'analyse des facteurs tels que perçus par les sujets peut être un indicateur de l'impact que l'expérience d'échec scolaire a eu sur leur concept de soi et sur leurs actions futures.

Il n'y a pas nécessairement un lien direct entre le type d'attribution (interne ou externe) et la perception d'un contrôle sur des événements futurs. Ces deux dimensions ne sont pas suffisantes pour prédire le degré de pouvoir qu'un individu se donne dans son existence. Le fait qu'un individu accorde de l'importance à une cause interne ou externe ne veut pas nécessairement dire qu'il croit contrôler l'événement concerné. Mais comme le font remarquer Abramson, Seligman et Teasdale (1978), la chronicité et la généralité de la résignation acquise sont surtout déterminées par les attributions qui sont non seulement internes mais aussi permanentes et globales. Ces attributions causales sont déterminantes lorsqu'elles sont faites par l'individu à propos de ses échecs. Pour illustrer ce propos, voici les

attributions de collégiens qui ont eu un échec en mathématiques, donc dans une situation négative.

Tableau 3

Taxonomie des attributions causales

	INTERNE		EXTERNE	
ATTRIBUTION	**Permanent**	**Temporaire**	**Permanent**	**Temporaire**
GLOBALE	«Je ne suis pas intelligent»	«À ce moment-là, je n'étais pas au meilleur de ma forme intellectuelle»	«Le programme de sciences est trop lourd, c'est comme ça partout»	«Les profs sont tombés en grève pis j'ai rien appris»
SPÉCIFIQUE	«Je n'ai pas la «bosse» des maths»	«Je n'avais pas compris les équations du 3e degré»	«Il y a trop d'étudiants et le prof va trop vite»	«Le professeurs de maths de Sec. V a été remplacé par quelqu'un de pire»

Cet exemple suggère qu'un étudiant percevant les causes de ses difficultés comme étant internes, globales et permanentes aura plus de difficulté à se réactualiser sur le plan scolaire. Il risque de s'invalider sur l'ensemble de sa personnalité et à entrer en état de prostration, état qui peut prendre la forme des résistances décrites précédemment. Petit à petit, l'étudiant semble plonger dans un sentiment d'impuissance qui lui fait envisager son avenir scolaire sans issue. Ce qui lui apparaît souhaitable sur le plan scolaire n'arrivera pas et ce qui lui apparaît comme non désirable se réalisera. Cette appréhension de l'avenir concerne surtout les concepts du lieu de contrôle que les anglophones nomment: *Locus of Control* (LOC).

5. Lieu de contrôle

Selon les béhavioristes, le schéma de base du comportement est le lien stimulus-réponse. Le comportement est donc provoqué par un stimulus et il s'interrompt quand le stimulus disparaît. Voilà le principe fondamental de la motivation dans un contexte béhavioriste.

Les stimulations étudiées par les béhavioristes sont surtout celles de la faim, de la soif, de la privation de sommeil, en fait toutes les stimulations qui sont reliées de près à la survie de l'organisme. Lorsqu'un expérimentateur manipule ces stimulations, lorsqu'il affame ou assoiffe un rat, les comportements sont habituellement «probants», mais dès qu'il sort de ce secteur de la motivation, les résultats qu'il obtient sont beaucoup moins clairs, moins impressionnants et plus aléatoires.

En milieu scolaire, il est difficile d'appliquer les principes du conditionnement classique, même si les béhavioristes affirment que l'activité scolaire est comparable à n'importe quelle activité instrumentale. L'activité scolaire porte souvent sur un contenu de type conceptuel, contenu rarement attrayant en soi et qui débouche rarement sur une récompense immédiate. Sa réalisation implique donc une planification des objectifs et de récompense dans le temps. Dans ce sens, on peut penser que le cœur de l'activité scolaire concerne la capacité à engager un effort vigoureux et soutenu dans des tâches qui ne sont pas intrinsèquement intéressantes ou attirantes.

C'est dans le rapport entre les comportements et leurs conséquences que se maintient l'activité scolaire. C'est ce que l'on désigne habituellement par conditionnement opérant.

La fréquence d'apparition d'un comportement dépend directement de ses conséquences. La motivation serait fonction des probabilités d'obtenir des conséquences attrayantes lorsqu'on opère un changement dans l'environnement. Cette échappée du cadre premier du béhaviorisme a été largement exploitée par les néo-béhavioristes et les béhavioristes sociaux tels que Bandura (1969), Staats (1964) et Seligman (1975) et a donné les premières orientations de recherche sur le concept de «*Locus of Control* (LOC)» que l'on traduit en français par «lieu de contrôle».

Les notions de lieu de contrôle concernent la perception du contrôle des renforcements. Il ne désigne pas un processus d'explication causale des comportements et des émotions. Le «LOC» doit être considéré comme une expectation, une prévision, une attente, une évaluation à priori des renforcements qui seront obtenus dans une situation précise (Dubois, 1985).

Le «LOC» doit strictement être basé sur le lien entre comportement et renforcement. Le «LOC» est une prévision de détermination (contingence) versus de non-détermination (non-contingence), d'un renforcement par un comportement. Les concepts de «LOC» renvoient donc à la croyance en l'existence (contrôle interne) d'un lien entre un comportement ou une caractéristique personnelle de l'individu et un renforcement.

Pour simplifier, un individu ayant la croyance d'avoir du pouvoir sur ce qui lui arrive est désigné comme étant à contrôle interne et celui qui n'a pas cette croyance est désigné comme étant à contrôle externe.

De Charms (1968) dit, des premiers qu'ils sont des initiateurs (origin people) et des seconds qu'ils sont des pions (Pawns People). Les uns croient qu'ils peuvent opérer des changements et les seconds croient qu'ils seront dominés par leur environnement. Dans le même sens, Rotter (1954, 1966) a démontré que le lieu de contrôle est externe quand l'individu croit que son succès ou son échec sera dû à la facilité ou à la difficulté de la tâche ou encore au hasard. Il y a un lieu de contrôle interne quand l'individu croit que son succès ou son échec sera dû à ses aptitudes ou inaptitudes. Selon cette théorie, il y aurait alors des décrocheurs à contrôle interne et d'autres à contrôle externe. D'ailleurs, Duclos (1992), mentionnent qu'il existe deux types de décrocheurs: les «actifs» (contrôle interne) et les «classiques» (contrôle externe). Les premiers sont ceux qui retirent des satisfactions personnelles en dehors de l'école. Ils ont ou sont en quête d'un emploi valorisant à leurs yeux. Dans l'ensemble, les expériences de ceux-ci sont satisfaisantes en dehors des cadres

scolaires. Des seconds, on dit qu'ils sont passifs et ne poursuivent aucun but précis. Ils ont essuyé de nombreux échecs scolaires. Ils accusent des retards académiques et leur motivation pour les études est très pauvre sinon nulle. Ce sont des jeunes «brûlés» par une accumulation d'échecs, par des espoirs fréquemment déçus. En bout de ligne, ils sont souvent dépressifs. Leur décision d'abandonner l'école est longuement mûrie. Elle est précédée d'un décrochage psychologique d'absentéisme qui est un prélude à l'abandon (Duclos, 1992). Cette description correspond en tout point à la dynamique de la résignation acquise dont l'inhibition de l'action peut en être la prémisse.

Weiner (1980) souligne qu'un individu à contrôle interne se croit responsable de ce qui lui arrivera, même si, dans les faits, les renforcements ne dépendent pas de lui. Par opposition, il définit un individu à contrôle externe lorsque celui-ci rejette la responsabilité de ce qui lui arrive, même si les renforcements qu'il obtient sont la conséquence directe de son comportement.

Il est intéressant de noter que les individus qui ont l'impression d'avoir du pouvoir sur une situation alors qu'il n'en est rien, ne développent pas de sentiment d'impuissance (Seligman, 1975).

Comme nous l'avons déjà mentionné, il n'y a pas nécessairement de lien entre l'attribution et le «LOC». Un individu peut faire des attributions externes et être à contrôle interne, tout comme un individu à contrôle externe peut faire des attributions internes.

Les notions de contrôle sont donc importantes dans la mesure où la conviction d'avoir du pouvoir sur une situation entretient un rapport étroit avec le fait d'initier ou de ne pas initier d'action (Seligman, 1975). La notion de contrôle est au centre des processus mentaux évoqués pour rendre compte de l'initiation, de la direction et de la persistance du comportement orienté vers l'atteinte d'un objectif.

Lorsque le contrôle est interne, l'individu a tendance à percevoir son environnement comme relativement stable et sous son pouvoir (Phares, 1976; Rotter, Seeman et Leverant, 1962). Par contre, quand le contrôle est externe, l'individu a l'impression que l'environnement le domine et lui échappe (Weiner, 1980).

Les étudiants à contrôle interne obtiennent habituellement de bons résultats et pensent aussi que l'école répond bien à leurs aspirations. Ces étudiants ont aussi un niveau d'anxiété moins élevé que ceux à contrôle externe (Guérin et al, 1969; Lao, 1970). Ils sont aussi plus motivés (De Charms, 1968).

Les pratiques pédagogiques ont une influence sur l'orientation du «LOC». En effet, Dubois (1987) cite plusieurs études expérimentales qui démontrent que les professeurs, en tant qu'agents de socialisation, ont par leurs comportements et leurs pratiques pédagogiques une influence sur les croyances de contrôle des renforcements des étudiants (Dweck, 1975; Adrews et Debus, 1978; De Charms, 1976; Burgental et al, 1978). Il ressort également des recherches que les pratiques qui favorisent les croyances internes sont celles qui s'apparentent aux médiations parentales à savoir, une présence assidue, des critiques positives, l'initiation à la prise de responsabilité.

Ce sont les systèmes éducatifs favorisant très tôt l'autonomie des enfants et leur offrant la possibilité de se prendre en charge dès leur plus jeune âge qui ont obtenu les plus forts scores d'internalité. À l'inverse, dans les systèmes où se retrouvent l'autoritarisme, la directivité et le contrôle des comportements, on obtient les plus forts résultats d'externalité (Lifshitz, 1973).

La théorie du contrôle donne donc un éclairage particulier sur le phénomène du décrochage scolaire. Il est clair que la réalisation du travail scolaire implique une planification des objectifs et des gratifications à long terme. Le sentiment de pouvoir obtenir des conséquences positives conditionne la fréquence et l'intensité des activités scolaires.

Par ailleurs, il faut être prudent avec les théories du contrôle. Cette théorie mal utilisée peut enlever à l'individu sa dignité. Il ne faut surtout pas se servir de cette théorie pour désigner des personnes plus fonctionnelles que d'autres, mais comme un apport à la description des mécanismes psychosociaux en jeux dans l'apprentissage de l'impuissance ou de la résignation acquise.

Il peut arriver qu'une action précise soit suivie tantôt d'une conséquence positive, tantôt d'une conséquence négative sans que le sujet ne dispose d'aucun moyen pour prévoir laquelle de ces deux éventualités est la plus probable; ou que le fait de répondre ou de ne pas répondre ait une même probabilité d'être récompensé ou puni, sans qu'aucun stimulus présent dans la situation ne permette de prévoir l'éventualité la plus probable. Ce sont là des situations où il y a absence de contrôle, dans le sens que Seligman (1975) donne à ce concept.

Cette théorie suggère que les individus ayant fait ce genre d'expérience n'arrivent pas à initier de nouveaux comportements et à émettre des réponses de façon adéquate. Ils apprennent que leurs comportements sont inefficaces. C'est ce qu'on appelle généralement l'impuissance apprise.

Ce qui caractérise cette théorie, c'est précisément l'absence de contrôle. C'est sur cette base que se construit la croyance de ne pas avoir de pouvoir sur l'environnement. C'est aussi à cause de cette absence de contrôle et non à cause des traumatismes eux-mêmes que les sujets apprennent à ne plus réagir et même apprennent l'absence de lien entre leurs réponses instrumentales et les stimuli.

On voit la dynamique de la résignation acquise comme suit:

- Information: (histoire d'échec ou réponses non-contingentes aux comportements);

  ↓

- Attribution: (interne, globale, permanente);

  ↓

↓

- Lieu de contrôle: (contrôle externe, appréhension négative);

↓

- Comportement: (résignation acquise).

Vallerand (1985) propose une distinction entre les causes nécessaires et suffisantes de la résignation acquise. Selon lui, les attributions seraient des causes suffisantes mais non nécessaires de la résignation acquise. La résignation acquise peut avoir lieu sans que les attributions soient toujours ou nécessairement impliquées. Une simple non-contingence subjective ou même objective entre le résultat et les actions de l'organisme est suffisante pour mener à un sentiment d'impuissance ou à la résignation acquise. Ainsi, lorsqu'un individu a le sentiment que ce qui est souhaitable pour lui ne se réalisera pas, de la même manière que ce qui est indésirable est imminent, toute tentative de résoudre une difficulté ou d'opérer un changement devient alors très improbable.

6. Conclusion

Pour conclure ce chapitre, le décrochage est compris comme l'aboutissement d'une série d'étapes qui découlent d'interactions inadéquates entre le cégep et l'étudiant. Il y aurait alors, à notre avis, chez les décrocheurs, l'existence d'un processus psychosocial dégénératif qui conduirait au décrochage.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE II
MÉTHODOLOGIE

A. Nature de la recherche

La présente recherche se veut exploratoire et descriptive. Sa méthodologie est qualitative. Nous privilégions l'approche qualitative parce qu'elle permet des descriptions et des explications riches et solidement fondées pour l'analyse de processus ancrés dans le contexte psychosocial. Le phénomène du décrochage se présente à travers un acte de conscience et de perception du sujet décrocheur. Nous désirons appréhender ce phénomène tel qu'il se présente dans l'expérience du décrocheur. La recherche qualitative est ici, à notre avis, plus pertinente qu'une recherche quantitative parce que les processus à l'étude sont complexes et parce qu'on cherche à découvrir une dynamique induite par une dysfonction entre le sujet décrocheur et son collège. Globalement, la recherche qualitative est particulièrement efficace pour toute étude descriptive centrée sur un contexte, un environnement et des interactions humaines. C'est l'objet de notre recherche.

> La recherche qualitative est réalisée dans le milieu naturel d'observation plutôt que dans un univers créé artificiellement. Elle peut comporter de l'information sur le comportement verbal et non verbal et cherche véritablement à obtenir la vision des gens engagés, de leur monde et des interrelations que l'on peut identifier ainsi que leurs perspectives. Les données obtenues concernent le vécu des gens exprimé dans leurs propres termes (Lacasse, 1991, p. 111).

À partir du contexte théorique, nous disposons d'éléments conceptuels qui s'articulent dans une dynamique psychosociale du décrochage. Ces éléments conceptuels seront mis en correspondance avec un ensemble de données recueillies auprès des décrocheurs. En fait, cette méthode permet de capter un noyau de phénomènes intercalés entre ce que l'on conçoit comme l'organisation socioculturelle

et la psychologie individuelle. L'expérience vécue du décrocheur est un phénomène psychosocial dont il faut définir les dimensions significatives. Notre démarche est surtout inductive parce que la dynamique du décrochage scolaire émerge à partir d'observation de faits particuliers et singuliers, devenant une proposition explicative plus générale du phénomène à l'étude. Mentionnons également que la "recherche qualitative se caractérise par le fait qu'elle vise la «transférabilité plutôt que la généralisation»" (Lafortune, 1993, p. 5).

Dans le même sens, Bachelor et Joshi (1986) affirment que le critère mathématique de la généralisation n'est pas essentiel dans une recherche qualitative; à plus forte raison lorsque celle-ci est compréhensive et exploratoire. En effet,

> la reproduction d'un phénomène se rapporte plutôt au thème essentiel identifiable à travers ses diverses manifestations. Ainsi, on conclut à la présence du même phénomène lorsqu'il y a identité de sens d'un exemple à l'autre, malgré les variations possibles de ce phénomène (Bachelor et Joshi, 1986, p. 89).

Dans ce contexte, avoir un grand nombre de sujets dans un échantillon n'est pas nécessaire. À titre d'exemples, citons la recherche de doctorat de Racine (1993) qui a été faite auprès de quatre sujets et qui portait sur l'étude de l'échec au travail chez l'homme adulte, ainsi que la recherche de Solar (1988) sur les connaissances liées à la transformation du cadre de référence dans une démarche d'actualisation féministe qui a été réalisée auprès de dix sujets.

B. Objectifs de recherche

L'objectif global de la recherche vise à découvrir et à analyser le processus psychosocial par lequel l'étudiant du milieu collégial aboutit au décrochage. Les objectifs spécifiques sont les suivants:

1. identifier les éléments communs que partagent, dans leur dynamique, les décrocheurs;

2. déterminer la séquence dans laquelle apparaissent les diverses étapes du décrochage;

3. examiner si la séquence des étapes est uniforme pour l'ensemble des décrocheurs du cégep;

4. décrire chacune des étapes du décrochage en fonction des données recueillies auprès de décrocheurs;

5. démontrer les interrelations des différentes étapes du décrochage;

6. évaluer l'importance du rôle que les décrocheurs accordent au cégep dans le fait d'avoir abandonné le cégep;

7. évaluer le rôle que les décrocheurs s'attribuent dans l'abandon de leurs études;

8. explorer s'il existe des différences dans le processus de décrochage entre les décrocheurs du secteur technique et ceux du secteur préuniversitaire;

9. explorer, s'il y a lieu, les différences entre les filles et les garçons qui ont décroché de leurs études.

C. Déroulement de la recherche

1. Sujets

Dans le cadre de cette recherche, le décrocheur est défini comme une personne qui a commencé ses études au cégep, sans avoir terminé son cycle régulier, qui n'a pas obtenu de diplôme collégial (D.E.C.) et qui n'est inscrit dans aucune autre institution scolaire.

À partir d'une liste de 260 décrocheurs de la session hiver 1993, nous avons tiré aléatoirement les noms de 60 sujets. Parmi ces sujets, certains n'ont pu être rejoints, d'autres avaient effectué un retour aux études et quelques-uns n'étaient pas

disponibles ou volontaires pour participer à cette recherche. Finalement, 33 décrocheurs acceptent de participer à la recherche (cf. distribution tableau 4). De ce nombre, 3 sujets (1 fille du secteur pré-universitaire et 1 fille et 1 garçon du secteur technique) sont retenus pour expérimenter un premier protocole d'entrevue et 10 autres sujets (4 filles et 3 garçons du secteur pré-universitaire et 2 filles et 1 garçon du secteur technique) ont été utilisés pour l'entraînement des interviewers. Les entrevues de ces 13 sujets ont été exclues des analyses de résultats, de sorte que 20 entrevues ont réellement servi aux fins d'analyse.

Compte tenu des objectifs 8 et 9 de notre recherche, les filles et les garçons sont répartis également selon le secteur d'étude. Le tableau qui suit illustre cette répartition.

Tableau 4

Répartition de l'échantillon

Caractéristiques des sujets	Échantillon d'origine N = 33	Exclus de l'analyse des données		Échantillon final N = 20
		Expérimentation du protocole N = 3	Entraînement aux entrevues N = 10	
Pré-universitaire, filles (P.U.F.)	10	1	4	5
Pré-universitaire, garçons (P.U.G.)	9	1	3	5
Techniques, filles (T.F.)	8	1	2	5
Techniques, garçons (T.G.)	6		1	5

2. *Matériel*

Un premier schéma d'entrevue (appendice A) fut expérimenté par le chercheur auprès de trois décrocheurs. Il fut évalué et raffiné. Il prit la forme d'un schéma de questions semi-dirigées (appendice B). C'est ce dernier schéma qui fut utilisé

pour recueillir les données. Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bandes magnétophoniques, lesquelles furent retranscrites intégralement par traitement de texte. Chacune des entrevues était accompagnée d'une fiche signalétique (appendice C).

3. Validation du schéma d'entrevue

Le chercheur a expérimenté préalablement le premier schéma d'entrevue auprès de trois décrocheurs de l'échantillon. Par la suite, ce premier schéma a été présenté à dix étudiants du Collège de Rosemont en Techniques de recherche enquête et sondage qui suivaient le cours 380-401-85, Entrevue II. Le groupe était supervisé par leur professeur, sociologue spécialisé en cueillette de données qualitatives, Madame Hélène Duval.

Lors de cette première rencontre, le chercheur a donné des informations sur la nature et les objectifs de la recherche. Il a aussi communiqué diverses constatations faites lors de la pré-expérimentation du schéma initial. Les dix étudiants ont alors été divisés en équipe pour discuter et proposer des correctifs dans le but d'obtenir un instrument fiable qui n'inciterait pas à des réponses biaisées.

Une semaine plus tard, une seconde rencontre eut lieu avec le groupe. Ce fut une rencontre de clarification d'une durée de trois heures où le chercheur répondit à une série de questions sur le cadre théorique de la recherche.

Lors d'une troisième rencontre, les étudiants, sous la direction de leur professeur, firent les constatations suivantes: le schéma d'entrevue était trop long et suscitait des réponses redondantes. Certaines questions donnaient une orientation trop directive et on perdait ainsi l'esprit «phénoménologique» de la recherche. Dans le même ordre d'idée, les questions semblaient trop liées à des concepts théoriques et

devaient plutôt être axées sur le vécu du décrocheur. Ainsi, le schéma d'entrevue fut divisé selon trois séquences temporelles:

1. le pré-décrochage (l'inscription, l'entrée au cégep et la période d'étude au collège);
2. le décrochage (l'abandon des études);
3. le post-décrochage (la perception face à l'abandon des études et le vécu actuel du décrocheur).

4. Entraînement des interviewers

Pour faire les entrevues, nous avons obtenu l'aide des 10 étudiants mentionnés précédemment. Ils avaient à faire chacun une entrevue d'entraînement sur laquelle les étudiants se co-évaluaient et recevaient un feed-back de la part de leur professeur/superviseur. Cet entraînement a été fait dans le cadre d'un cours de pratique d'entrevue. Ces premières entrevues n'ont pas servi à des fins d'analyse de contenu tel que déjà mentionné. Par la suite, les étudiants ont interviewé les 20 sujets, échantillon réel de la recherche.

5. Consigne

Il était mentionné à l'interviewé que cette recherche visait surtout à améliorer la qualité des services d'aide aux décrocheurs potentiels. Cette procédure permettait aux sujets de ne pas se sentir évalué (voir cette consigne à l'appendice D).

6. Déontologie

Chaque témoignage a été assigné d'un numéro de code, de sorte que l'anonymat des sujets a été protégé. Lors de l'entrevue, chaque interviewé a signé une formule autorisant le chercheur à utiliser les informations exclusivement à des fins de recherche (appendice G). Tous les sujets ont été informés de la disponibilité

d'un psychologue au cas où l'entrevue ferait émerger le besoin d'un soutien. De plus, le chercheur est assujetti au code de déontologie de sa profession et a aussi signé un protocole de confidentialité (appendice H). Chacun des interviewers a aussi signé un protocole de confidentialité (appendice I).

Par ailleurs, conformément à la loi de la protection des renseignements privés, le collège nous a donné l'autorisation d'obtenir la liste des décrocheurs (appendice J).

7. Analyse des données

L'analyse des données est faite comme suit:

7.1 Écoute et transcription du «verbatim»

Des entrevues (N=20) sont réalisées pour fin d'analyse. Ainsi, toutes les entrevues sont recueillies par magnétophone. Le «verbatim» de chacune de ces entrevues est transcrit à l'aide d'un dictaphone et par traitement de texte.

7.2 Répartition des entrevues

Les entrevues transcrites sont ensuite réparties en quatre groupes: (a) pré-universitaire, filles (P.U.F.); (b) pré-universitaire, garçons, (P.U.G.); (c) techniques, filles (T.F.); (d) techniques, garçons (T.G.). Cette étape permet un travail ordonné et facilite ultérieurement le regroupement de données par genre et par secteur de provenance des sujets en fonction des objectifs 8 et 9 de la recherche.

7.3 Lecture globale de la transcription

Toutes les entrevues sont lues d'une façon préliminaire. Cette première lecture donne à l'analyste une impression globale du discours du sujet sur l'ensemble des dimensions du décrochage. En outre, cette lecture permet de pénétrer la psychologie particulière des jeunes et ainsi de saisir de façon empathique leurs rapports avec le phénomène du décrochage. Cette étape est d'inspiration phénoménologique dans le sens général de l'ensemble des entrevues (Giorgi, 1985).

7.4 Délimitation des unités de signification

Dans 4 entrevues, une par groupe (P.U.F., P.U.G., T.F. et T.G.), sont dégagées les «unités de signification» (Bachelor et Joshi, 1986) présentes dans les témoignages des sujets. Dans un premier temps, sont retenues les verbalisations du sujet considérées comme pertinentes pour l'étude du phénomène du décrochage de manière à extraire la description la plus révélatrice de l'expérience de l'abandon scolaire.

7.5 Catégories conceptuelles

Par la suite, ces unités de signification des 4 entrevues sont classifiées et groupées sous forme de catégories conceptuelles. Une catégorie conceptuelle hématique regroupe plusieurs unités de signification qui partage un sens commun. La catégorie conceptuelle identifie le sens qui persiste dans chacune des unités de signification d'un sujet à l'autre. Ainsi, 10 principales catégories conceptuelles ont été identifiées. Chaque catégorie représente une étape du décrochage scolaire telle que révélée par les sujets (N=4).

7.6 Grille d'analyse

Les catégories conceptuelles sont ensuite sériées dans un ordre de séquences temporelles pré-établies (pré-décrochage, décrochage, post-décrochage).

7.7 Vérification de la grille d'analyse

Bien que le chercheur bénéficie d'un point de vue privilégié pour délimiter les unités de signification en catégories conceptuelles (Giorgi, 1985), il importe, par souci de rigueur, surtout en contexte universitaire, de vérifier si les catégories conceptuelles dégagées rendent bien compte de toutes les nuances des unités de signification qui ont servi à énoncer ces catégories.

Ainsi, une spécialiste qui connaît bien le phénomène du décrochage a vérifié si chacune des catégories conceptuelles, telles que sériées par l'analyste, étaient significatives d'un processus du décrochage. À partir des 4 entrevues mentionnées précédemment, cette spécialiste a dégagé les unités de signification qu'elle a par la suite regroupées en catégories conceptuelles dans un ordre séquentiel.

Plusieurs discussions avec cette spécialiste ont eu lieu autour des termes identifiant les catégories et les unités de signification qui leur étaient associées.

La recherche d'un accord consensuel a pris ici une importance capitale dans la construction finale de la grille d'analyse. Cette étape a amené le chercheur à prendre conscience d'a priori implicites à sa formation, à son expérience et au contexte théorique de la recherche. De sorte que certaines catégories ont pris la forme d'un compromis entre les théories (Seligman, 1975; Laborit, 1984; Beck et Muia, 1980), pour ne citer que celles-ci, et l'interprétation que la spécialiste, le chercheur et les sujets eux-mêmes en faisaient. De plus, il est apparu nécessaire de modifier les limites des séquences temporelles du décrochage.

Ainsi, la séquence temporelle du décrochage pouvait désigner toute la période hors des études et la période pré-décrochage devenait celle qui précédait le décrochage, donc toute la période aux études. Ce qui ramenait la division des étapes ou des diverses phases sous deux grandes séquences temporelles: pré-décrochage et décrochage. Une autre suggestion était de conserver ces deux grandes séquences et de les désigner par décrochage et post-décrochage. Une telle division ne rendait pas tellement justice à l'étudiant qui était déjà un décrocheur sans avoir encore mis les pieds au cégep et la même logique s'appliquait à l'étudiant qu'on identifiait comme décrocheur avant même qu'il ait quitté formellement le cégep. Mais cette dernière situation est apparue comme un moindre mal et était celle qui se rapprochait le plus du schéma d'entrevue.

Par ailleurs, il a été décidé de débuter la période de décrochage dès les premiers contacts officiels de l'étudiant avec l'institution, c'est-à-dire du moment de l'inscription jusqu'à l'abandon réel des études. La raison de cette légère modification dans la division des séquences temporelles a été motivée par le fait que le cégep se présente dès les premiers contacts comme assez déstabilisant pour les futurs décrocheurs, déséquilibre qui persiste jusqu'au moment du décrochage. Finalement, trois divisions ont été retenues:

1. le pré-décrochage qui est la période avant l'inscription officielle au collège;

2. le décrochage qui est la période qui inclut l'inscription jusqu'au moment du décrochage manifeste;

3. le post-décrochage qui est la période qui suit l'abandon des études.

Finalement, il y a eu consensus pour la grille d'analyse suivante:

Tableau 5

Grille d'analyse

Pré-décrochage			Décrochage					Post-décrochage	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Besoins d'actualisation	Perception déformée du cégep	Orientation problématique	Choc situationnel	Sentiment d'aliénation	Comportement de défense	Inhibition de l'action	Résignation	Moratoire	Réactualisation

7.8 Constitution invariante

À partir de la grille d'analyse (tableau 5), sont «décodées» l'ensemble des 20 entrevues, c'est-à-dire que toutes les verbalisations des sujets pertinentes pour l'étude du phénomène du décrochage (unité de signification) ont été regroupées sous leurs catégories conceptuelles respectives. Le cumul et la récurrence des unités de signification d'un sujet à l'autre confirment la cohérence interne et la reconnaissance d'un sens commun identifié par les catégories conceptuelles.

7.9 Définition de la structure fondamentale du phénomène du décrochage

Sont synthétisés les résultats à l'intérieur d'énoncés descriptifs de la structure essentielle du phénomène du décrochage. Les aspects communs de la dynamique du décrochage émergente sont abordés. C'est ici, en quelque sorte, l'élévation du

niveau descriptif au niveau conceptuel qui peut être apparentée à l'interprétation des résultats.

7.10 Décrocheuses et décrocheurs

Sont analysées les variations du phénomène selon que les sujets sont de sexe féminin ou masculin.

7.11 Secteurs pré-universitaire et technique

Sont aussi analysées les variations du phénomène selon le secteur de provenance des décrocheurs.

8. Confirmation des résultats

Les résultats de la recherche sont soumis à un groupe de raccrocheurs (N=8) provenant de différents collèges. Ces participants sont en quelque sorte un cadre de référence pour vérifier la transférabilité des résultats, c'est-à-dire d'apprécier si les résultats sont conformes à la réalité des décrocheurs provenant de d'autres collèges. Ainsi, les résultats sont confrontés aux témoignages d'ex-décrocheurs d'un programme d'insertion scolaire et professionnelle du Collège Rosemont. Avec l'aide de 3 professionnels de ce programme (rapporteurs), nous avons résumé et commenté les diverses évaluations.

Chacun des raccrocheurs exprimait oralement et par une courte synthèse écrites, la similitude ressentie entre leur propre expérience du décrochage et les résultats de la recherche. Nous leur avons aussi demandé de chiffrer en pourcentage le degré de conformité de leur expérience vécue en regard de la dynamique psycho-sociale du décrochage telle qu'elle est apparue dans les résultats de la recherche.

Le rapport de cette rencontre est intégré dans la partie résultat. Il était difficile de le présenter immédiatement parce que l'appréciation de ce rapport ne peut se faire que subséquemment à la présentation des résultats de la recherche.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

CHAPITRE III
RÉSULTATS

Dans cette partie est résumé, en premier lieu, le récit de vie de chacun des sujets ayant participé à la recherche. Par la suite, les résultats sont abordés selon trois grandes phases: le pré-décrochage, le décrochage et le post-décrochage. À l'intérieur de celles-ci sont décrites les diverses étapes de la dynamique psychosociale du décrochage. Enfin, les principaux éléments émergents sont présentés sous une forme schématisée. La confirmation des résultats clôt ce chapitre.

A. Présentation des sujets

1. Groupe pré-universitaire de filles (P.U.F.)

P.U.F.1: Cette ex-étudiante s'est maintenue aux études pendant deux ans, dans un programme de sciences humaines. Elle a quitté au début de sa quatrième session. Elle avait alors 20 ans. Au moment de l'entrevue, elle avait un enfant, demeurait avec son conjoint et travaillait dans le commerce de celui-ci. Cette décrocheuse désirait initialement aller dans une technique de santé. Les notes ne lui ont pas permis d'entrer directement dans cette option. Elle a donc opté pour les sciences humaines en espérant être transférée dans la technique de son choix. Globalement, elle ne se sentait pas préparée au cégep. Elle dit avoir surévalué ses capacités. Elle déplore que cette difficulté n'ait pas été identifiée par le conseiller d'orientation du secondaire. Elle n'a pas cherché de support d'aide au cégep. Au moment de son décrochage, elle était très amoureuse de son conjoint. Elle dit que ses sentiments ont nuit à ses études. Par ailleurs, celui-ci lui permettait d'obtenir une sécurité qu'elle ne pouvait combler seule. Dans ce contexte, les études étaient devenues moins prioritaires.

P.U.F.2: Ce sujet a complété un an au cégep en sciences humaines avec mathématiques, puis a décroché au milieu de sa deuxième session. Elle avait 19 ans

au moment de l'abandon. Elle vivait seule et était réceptionniste dans une clinique. Cette étudiante avait eu une première ambition, celle de devenir vétérinaire, mais n'a pas consacré assez de temps à ses études secondaires. Une bonne partie de son temps était utilisée à être avec son copain et à travailler à un emploi de quatre jours par semaine. Le moment venu d'entrer au cégep, elle n'avait pas les résultats nécessaires pour aller en sciences. Elle a donc pensé devenir professeur et a opté pour les sciences humaines avec mathématiques. La perspective d'aller à l'université ne l'a plus intéressée. Dans la mesure où les sciences humaines n'ouvrent que vers l'université, elle ne trouvait plus d'utilité à étudier dans cette option. De plus, le passage du secondaire au cégep ne lui est pas apparu évident. Être au cégep n'a plus eu de sens pour elle. Elle a eu plusieurs échecs, a abandonné plusieurs cours et sentait qu'elle ne pouvait rien y faire. Son décrochage crée des relations tendues avec ses parents et lui donne un sentiment de marginalité par rapport à ses amis étudiants. Elle réalise que ses conditions de travail sont précaires et que son avenir est limité. Elle désire retourner aux études en technique animale. Elle est prête à faire les prérequis nécessaires et se sent plus motivée.

P.U.F.3: Cette ex-étudiante a quitté en deuxième session lors qu'elle était en sciences humaines avec mathématiques. Au moment du décrochage, elle avait 18 ans. Elle vit toujours chez ses parents et dit avoir commencé ses études collégiales faute d'avoir trouvé un emploi. De plus, elle souhaitait aller dans une technique, mais l'absence de prérequis l'a poussée à s'inscrire en sciences humaines. Ses amis n'étudiaient pas au cégep et recevaient très peu d'encouragement de leur part dans la poursuite de ses études. Elle a trouvé difficile de quitter le milieu familial pour étudier à Montréal. Elle se sentait seule au cégep. Elle a eu des difficultés financières, s'est trouvé un emploi. Elle a alors eu beaucoup de difficulté à gérer son temps d'étude parallèlement à son emploi. Cette décrocheuse a alors abandonné ses études avec un sentiment d'échec et de honte. Elle travaille actuellement à temps plein comme serveuse et pense peut-être à se réinscrire au niveau secondaire dans un cours professionnel de secrétariat.

P.U.F.4: Il s'agit d'une ex-étudiante qui était inscrite en sciences humaines sans mathématique. Elle a abandonné en troisième session, elle avait alors 18 ans. Elle travaille actuellement comme caissière dans un super marché. Elle a d'abord habité chez ses parents, puis s'est trouvé un logement. Cette étudiante avait fait son secondaire V dans une école privée non-mixte. Ses notes étaient bonnes. Un de ses grands désirs était enfin de pouvoir étudier avec des garçons. Initialement, elle désirait enseigner au primaire et pensait qu'un D.E.C. en sciences humaines suffisait pour faire ce métier. Au cégep, elle rencontre un garçon qu'elle désirait marier. Les parents de celui-ci se sont opposés au mariage. Finalement, la relation entre les deux cégepiens s'est brisée. Ce fut un choc pour cette étudiante. Elle est alors allée en retraite fermée de six mois dans une communauté. Outre cette séparation, des difficultés d'orientation et un manque d'argent ont accéléré le processus de décrochage. Actuellement, elle souhaite retourner aux études un jour et aimerait devenir agente de pastorale dans une école primaire.

P.U.F.5: Il s'agit d'une décrocheuse de 19 ans. Au moment de l'entrevue, elle était serveuse dans un restaurant et s'apprêtait à partir dans l'Ouest canadien. Elle vivait en colocation avec un étudiant. Elle vient d'un milieu aisé, mais ne veut surtout pas devoir sa réussite à l'influence de ses parents. Cette personne désirait entrer dans une technique de santé, mais a été refusée faute de place. Elle est donc entrée en sciences humaines avec mathématiques par compromis. Elle détestait l'ensemble de ses cours, mais arrivait tout de même à obtenir la note de passage. Elle se sentait complètement démotivée. Au tout début de sa troisième session, elle apprend que quelque-unes de ses amies s'en vont en Floride. Une journée avant la date d'abandon, elle remplit les formules appropriées d'abandon et part pour la Floride. Elle voyagera pendant près de quatre mois pour enfin revenir pour Noël à Montréal. Elle se trouva un emploi et songe à repartir en voyage dans l'Ouest canadien.

2. Groupe pré-universitaire de garçons (P.U.G.)

P.U.G.1: Cet ex-étudiant a quitté ses études alors qu'il était en sciences administratives en troisième session. Il travaille dans un restaurant comme serveur. Au moment de son décrochage, il avait 19 ans. Ce sujet avait fait une demande au premier tour dans une technique biologique, il a été refusé. Il a donc opté pour les technique administrative. Il n'aime pas ses cours, en échoue deux en première session et cinq en deuxième session. Il décide alors d'aller en sciences administratives. Son rendement ne s'améliore pas et il se retrouve sous le régime de l'article 33. Il quitte le cégep avec un sentiment d'échec. Actuellement, il est heureux de son sort, dit bien gagner sa vie et obtenir ce qu'il désire. Il ne compte pas retourner aux études.

P.U.G.2: Ce sujet a quitté le cégep à la fin de la deuxième session. Il avait alors 18 ans. Il a eu et perdu par la suite deux emplois subséquents dans deux firmes différentes qui ont fermé leurs portes. Au moment de l'entrevue, il était prestataire d'assurance chômage et demeurait chez sa mère. Il aimerait retourner aux études. Il hésite entre le métier d'ambulancier ou un retour au collégial en technique infirmière. Il est venu à Montréal pour quitter la campagne. Il a trouvé les contacts au cégep assez anonymes. Il est entré en sciences humaines parce qu'il ne savait pas «en quoi aller». Durant ses études, il s'est trouvé un emploi dans un restaurant, s'est acheté une auto et a augmenté ses heures de travail pour payer l'auto. De plus, il passait ses temps libres (trou-horaire) dans les arcades et à la brasserie. Sous la menace de l'article 33, il a préféré quitter les études.

P.U.G.3: Cet ex-étudiant a décroché alors qu'il avait 18 ans. C'était un élève studieux et réussissait assez bien en sciences. Il a quitté suite à un conflit avec ses parents en deuxième session. Il travaille actuellement à la chaîne dans une fabrique de bandes magnétiques. Durant ses études, il faisait partie de plusieurs équipes de sport au cégep. Il appréciait le cégep et acceptait les exigences liées au métier

d'étudiant. Ses contacts avec les professeurs étaient bons. Un gros conflit avec ses parents l'a obligé à prendre un logement. Étudier et travailler plus de 20 heures par semaine pour réussir à payer un logement, c'était trop. Il ne peut accéder à l'aide financière parce que le revenu de ses parents est trop élevé. Il tente actuellement un rapprochement avec eux. Pour lui, le décrochage est un grand malheur. Il espère retourner aux études et compter aller vivre à nouveau chez ses parents.

P.U.G.4: Ce sujet de 17 ans travaille en ce moment dans une concession alimentaire. Il demeure chez ses parents. Après avoir fait un secondaire V dans un collège privé, il fait une demande d'admission en technique de pilotage. Il est refusé faute de place. Il est donc entré au cégep en sciences dans un groupe d'excellence dans le but cette fois-ci d'aller en génie aéronautique à l'université. Il trouve les exigences scolaires trop lourdes et l'encadrement trop libéral. Il décroche au milieu de sa deuxième session. Il songe actuellement à finir son D.E.C. en sciences à l'éducation aux adultes et peut-être devenir pompier.

P.U.G.5: Ce décrocheur de 20 ans a commencé ses études en technique administrative et a passé par la suite deux ans et demi en sciences administratives. Lors de sa troisième session dans cette option, il abandonne ses études. Il travaille actuellement comme vendeur dans un commerce de vêtements pour hommes. Il espère y obtenir une promotion comme gérant. Advenant une impossibilité de gravir cet échelon, il aimerait peut-être retourner aux études vers une carrière en éducation. C'est l'amour des mathématiques qui l'a fait opté pour les techniques administratives, puis les sciences administratives. Il dit qu'il a appris à détester les mathématiques au collège. Il déplore la négligence des professeurs et leur manque de professionnalisme. Il dit ne pas comprendre que la direction du collège n'intervienne pas auprès des professeurs pour les corriger. Il dit qu'il a eu deux échecs qui ont créé des doutes sur son orientation. Durant cette période qui précédait son décrochage, deux de ses amis sont morts dans un accident. À ceci se sont ajoutés des problèmes de santé dans sa famille. Tout cela était trop dans une même période. Il

a senti le besoin d'interrompre ses études afin d'explorer le monde, de réfléchir à son orientation et plus largement à sa vie.

3. *Groupe techniques de filles (T.F.)*

T.F.1: Cette décrocheuse était étudiante dans une technique humaine. Elle a quitté en sixième session, alors qu'elle commençait son stage de fin d'études. Elle a quitté le cégep à l'âge de 19 ans. Au moment de l'entrevue, elle était prestataire de l'aide sociale et demeurait chez ses parents. Elle pensait revenir aux études en soins infirmiers. Pour cette personne, le cégep était surtout une solution à la situation de non-employabilité. Elle dit avoir fait comme ses amis. Par ailleurs, c'était surtout ses parents qui désiraient qu'elle aille au cégep. Elle a choisi un cours techniques parce qu'elle désirait faire quelque chose de concret. Elle vient d'une région éloignée et dit s'être ennuyée beaucoup de ses parents lorsqu'elle était à Montréal. Elle ne connaissait pas non plus à quoi s'attendre au cégep. Elle n'a pas demandé d'aide professionnelle au cégep de peur de passer pour une personne faible. Le décrochage a été une grande libération. Vivre des prestations d'aide sociale n'est pas très valorisant pour elle. Elle perçoit quand même sa période de décrochage comme une étape de réflexion vis-à-vis une nouvelle réinsertion scolaire.

T.F.2: Cette personne a abandonné ses études alors qu'elle était en techniques de bureau, après sept sessions d'études. Au moment de l'entrevue, elle avait 19 ans. elle demeurait chez ses parents et travaillait à temps partiel dans une pharmacie comme caissière. Elle avait surtout de la difficulté dans les cours complémentaires. Elle cumulait échec sur échec malgré ses efforts répétés. Elle croyait être trop perfectionniste. Elle a commencé à mettre en doute son orientation et ses capacités. Elle a eu différents symptômes psychosomatiques: maux de tête, maux d'estomac. Elle a finalement décidé de décrocher. Ses parents n'ont pas critiqué sa décision. Elle songe à aller faire évaluer son bulletin de cégep à l'éducation aux adultes afin

de voir ce qu'il lui resterait à compléter pour obtenir un D.E.C. en sciences humaines.

T.F.3: Cette ex-étudiante a décroché deux fois. La première fois, elle était dans une techniques de santé et la seconde fois en techniques administratives. Elle avait 20 ans au moment de son second décrochage. Lors de l'entrevue, elle vivait avec sa mère et travaillait dans une institution bancaire à temps partiel. Elle attribue son premier décrochage à des difficultés d'adaptation au cégep. Elle s'y sentait seule, avait de la difficulté à soutenir son attention. Son programme demandait beaucoup d'études et elle se sentait jeune en rapport aux autres étudiants qui pour la plupart étaient des adultes. En effet, dans ce programme, il n'y avait que cinq étudiants sur 24 qui provenaient du secondaire. Elle a eu deux échecs dans des cours de concentration. Ces échecs ont confirmé ses doutes sur son incompétence dans cette technique. Elle a arrêté six mois et a recommencé ses études en technique administrative. Durant ce second programme, le père quitte le foyer familial, la mère en fait une dépression et demande à sa fille d'abandonner ses études afin qu'elle lui donne de l'aide morale et financière. Dans son dernier programme, elle avait une très bonne performance et regrette amèrement d'avoir été obligée de quitter les études, d'autant plus qu'elle avait l'impression profonde d'avoir trouvé le programme qu'il lui fallait.

T.F.4: Cette fille de 17 ans a décroché alors qu'elle était dans une technique de santé. Elle a abandonné ses cours dès la première session. Au moment du décrochage et de l'entrevue, elle demeurait chez ses parents. Elle travaillait dans un restaurant et songeait à retourner au cégep en sciences humaines. Elle a décroché parce qu'elle dit s'être mal orientée. Initialement, elle aurait aimé aller en technique policière, mais ses parents trouvaient que ce n'était pas une technique pour une fille. Elle est donc entrée en premier tour dans une technique de santé sous la pression de ses parents. Au moment de l'entrevue, elle vivait chez ses parents et n'avait pas d'emploi. Elle songe à aller vers une technique qui l'amènerait à travailler avec des jeunes.

T.F.5: Cette ex-étudiante de 19 ans a décroché en deuxième session. Elle était alors inscrite dans une technique de santé. Au moment de l'entrevue, elle demeurait chez ses parents. Elle aimerait retourner aux études et songe aux sciences humaines avec profil psychologie. Elle mentionne être entrée dans une concentration d'élite. Elle réalisait une passion. La compétition dans ce programme était forte. Elle n'était pas très à l'aise dans cette situation. Elle a fait de son mieux pour réussir, elle visait 90%, mais n'était pas satisfaite de ses notes qui ne rendaient pas justice aux efforts investis. Elle a commencé à perdre de l'intérêt dans son orientation. Au moment de commencer sa deuxième session, elle a eu un épisode de sclérose en plaques. On lui a recommandé du repos jusqu'au mois de mars. Elle considère que cette crise est le résultat d'un long épuisement scolaire. Elle ajoute que sa constitution la disposait à cette crise, mais que la fatigue qu'elle a accumulée a accéléré le processus. Quoiqu'il en soit, au moment de son décrochage, elle avait l'impression d'être devenue une nullité comparativement à la «bolée» qu'elle était au secondaire. Ce sentiment était exaspéré par le fait que ses amies continuaient à étudier.

4. Groupe technique de garçons (T.G.)

T.G.1: Cet ex-étudiant a quitté en deuxième session. Il avait alors 18 ans. Au moment de l'entrevue, il demeurait chez ses parents et était sans emploi. Il a décroché parce qu'il s'est trompé d'orientation. Dans la mesure où tout le monde le voyait bien dans la technique choisie, particulièrement son père, il était alors sûr de faire le bon choix. La motivation lui a manqué rapidement. Il avait une plus grande envie de «regarder les filles, jouer au pool et conduire son camion» que d'étudier. Lorsqu'il entrait chez lui, il regardait la télévision et ne faisait pas ses travaux scolaires. Il aimerait revenir aux études pour devenir enseignant au préscolaire-élémentaire.

T.G.2: Ce jeune homme a abandonné ses études entre ses deux premières sessions. Au moment de l'entrevue, il demeurait chez ses parents et était sans emploi. Il avait

alors 18 ans. Il était mal à l'aise dans sa technique. Il dit être entré au cégep sous l'influence de ses parents. Il se décrit comme un bohème qui a envie d'étudier dans le but d'une culture personnelle. Il aurait surtout aimé faire du théâtre, il a alors négligé ses études pour passer une audition dans un autre cégep. Il a été refusé. Initialement, il désirait prendre un congé sabbatique entre le cours secondaire et collégial. En décrochant, il dit qu'il réalise son désir malgré ses parents. Il continue à désirer faire du théâtre, il songe alors à retourner au cégep en lettre, mais il ne croit pas beaucoup à la valeur du diplôme pour réussir au théâtre. Il désire aussi voyager, apprendre des langues, accroître sa culture.

T.G.3: Ce garçon étudiait en technique administrative. Il a quitté en sixième session. Il travaille au noir dans un garage. Il partage un logement avec un colocataire. Il espère entrer à l'école de pompier l'an prochain. Au moment de son décrochage, il avait 19 ans. Au cégep, cet étudiant n'avait pas beaucoup de discipline. Il dit qu'il était souvent en «party» avec quelques autres étudiants. Il désirait être administrateur comme son père. Il trouvait le marché du travail très précaire dans son option. Lorsqu'il est entré en stage, il a compris que ce n'était vraiment pas son orientation. Dans la mesure où son manque d'intérêt dans une matière qui par surcroît ne pouvait à ses yeux l'incarner dans un emploi concret, il a préféré décrocher. Actuellement, il espère être admis dans un programme de formation professionnelle pour devenir pompier.

T.G.4: Ce décrocheur de 17 ans étudiait en informatique. Il a décroché dès la première session. Au moment de l'entrevue, il travaillait, était heureux de son emploi et demeurait chez ses parents. Cet étudiant s'est inscrit au cégep pour faire plaisir à ses parents. Il dit qu'il séchait les cours et allait souvent au café étudiant. Après deux semaines de cours, il s'est aperçu qu'il n'était pas en technique administrative, mais en informatique. Il dit qu'il y a eu une erreur de classement. Il a alors abandonné cinq cours. N'ayant presque plus de cours à suivre, il s'est trouvé un emploi et a pris goût à l'argent. Il s'est alors acheté une automobile et

continue à travailler pour la payer. À la suite d'un accident de travail, il est devenu prestataire de la Commission de la santé et de la sécurité au travail (C.S.S.T.). Il profite de ce congé forcé pour entreprendre une démarche d'orientation payée par la C.S.S.T.

T.G.5: Cet ex-étudiant a abandonné en troisième session de technique administrative. Il avait 19 ans. Lors de l'entrevue, il demeurait avec ses parents, travaillait comme pompiste et faisait de la mécanique à l'occasion. Il songe à prendre un cours de mécanique au secondaire. Son premier désir était de devenir policier ou peut-être travailler dans une imprimerie. Il désirait apprendre quelque chose de concret qui n'aurait pas trop nécessité d'heures d'études «intellectuelles». Le choix de technique administrative a été surtout un compromis et le seul endroit où il y avait encore de la place. Il a trouvé le cégep trop libre. C'était la fête souvent. Il avait de la difficulté à suivre les cours traditionnels: philo, math, français. Au niveau primaire et secondaire, il réussissait à passer ses cours sans être motivé. Il pensait qu'il en serait de même au cégep. Il a décroché à partir du moment où le cégep l'a mis sous condition (article 33). Globalement, les cours au cégep n'avaient pas sens pour lui parce qu'ils n'étaient pas en lien direct avec la vie de tous les jours.

Voilà succinctement ce qu'a été le passage au cégep de ces décrocheurs. Dans la partie qui suit, les unités de signification sont présentées dans le langage naturel des sujets. Ces unités de signification sont classées selon le rapport de sens qu'elles partagent avec la catégorie conceptuelle.

Note: *La description des phases du décrochage est présentée sous forme de citations dans le langage naturel des sujets. Selon les normes de présentation d'une thèse, les erreurs grammaticales, de styles, d'expression et autres devraient être suivies dans le texte de la mention sic soulignée entre crochet (v.g. [sic]). Vu le langage assez typique, voire coloré des sujets de l'échantillon de recherche, suivre cette consigne aurait rendu laborieuse la lecture des extraits de témoignage à plus forte raison dans une recherche qualitative. Aussi, dans cette partie de la recherche, le respect d'une telle règle a été différé.*

B. Pré-décrochage

Le pré-décrochage est la période qui précède l'admission et l'inscription au cégep. Cette partie de la recherche présente donc les divers stades du pré-décrochage. Y sont décrites les perceptions des ex-étudiants du cégep avant leur admission au collège. Le rôle du cégep accordé dans leur accomplissement scolaire et social, les informations scolaires et professionnelles retenues et les aspects motivationnels sont les principaux éléments abordés dans cette partie.

1. Besoin d'actualisation

Il ne fait aucun doute que les études collégiales sont une étape d'accomplissement pour les candidats arrivant du secondaire V. On veut y aller pour avoir plus d'autonomie, pour obtenir plus de connaissances, pour apprendre à se connaître, pour maximiser ses chances d'obtenir un emploi satisfaisant plus tard. Voici ce que les sujets en disent.

1.1 Autonomie, culture personnelle

«En allant au cégep, c'était de voler de mes propres ailes puis faire changement un peu du secondaire. [...] C'était prendre mon auto le matin pour me rendre au cégep et après aller où je voulais dans les magasins ou autre chose» (P.U.F.4).

Pour certains, aller au cégep, c'est commencer à faire des choses pour soi-même. «Le cégep, c'est être là pour nous, pas pour faire plaisir aux parents ni aux professeurs, d'étudier pour notre connaissance personnelle» (P.U.F.5). «Je voulais poursuivre mes études, aller chercher quelque chose de plus qu'un secondaire V, [...] aller dans un endroit où l'on serait traité davantage en adultes et où l'on aurait des responsabilités» (P.U.G.5).

1.2 Insertion sociale et professionnelle

«Je voulais aller au cégep pour obtenir un diplôme, pouvoir aller à l'université, pour obtenir un meilleur emploi» (P.U.G.3). «D'une part, je voulais acquérir plus de connaissances, d'autre part, j'étais consciente que pour réussir dans n'importe quoi dans la vie ça te prend un certain niveau d'études. Il y avait aussi un aspect monétaire, je voulais être indépendante. Je sais qu'étudier rapporte en quelque part» (T.F.l). «Pour poursuivre mes études, pour avoir une meilleure position plus tard» (T.F.4). «Je me suis dit que sans cégep tu n'allais pas loin. Il n'y avait pas de cours secondaire professionnel qui m'intéressait, toutes les branches intéressantes étaient du côté collégial. C'est là que j'ai fait mon choix» (T.G.1). «Je me suis inscrit au cégep pour avoir un avenir un peu prometteur. Je ne pense pas que c'est en arrêtant après le secondaire que tu peux avoir un avenir dans la vie. Pour ma culture aussi, pour apprendre plus de choses» (T.G.2).

Les études au cégep sont donc associées à une période de plus grande autonomie, mais aussi à un moyen de trouver un meilleur emploi. Aussi, l'ensemble des sujets reconnaissent l'importance du cégep dans leur cheminement académique et professionnel. Ils sont conscients que les études au cégep devraient favoriser leur insertion sur le marché du travail et l'expriment très clairement.

2. Perception déformée du cégep

Dans l'imaginaire des futurs décrocheurs, le cégep n'a pas de contours très précis. Si, pour plusieurs, le cégep apparaît avant tout comme un lieu de liberté, pour certains, il se présente comme une institution sérieuse où les exigences de travail sont importantes. D'autres, par ailleurs, n'ont aucune idée de ce qu'est le cégep.

2.1 Contours indéfinis

> Mon idée, c'était la liberté, que tu faisais à ton gré, que tu étais maître de toi-même, j'avais une idée là-dessus, les «partys» et tout, j'étais bien au courant de ça [...] Ce que je ne savais pas c'est qu'il y aurait des périodes libres entre chaque cours. Je n'avais aucune idée comment ça fonctionnait au point de vue horaire (P.U.F.1).

«Je m'imaginais le monde bien vieux. Je pensais encore qu'il y avait une cloche. Je savais qu'on y serait plus libre, je ne savais pas au juste ce que c'était» (P.U.F.3). «Moi, je pensais que c'était une école plus petite, avec plus d'encadrement, que l'on serait moins libre de faire ce que l'on voulait. C'est super libre» (P.U.G.3).

> Je savais que tu étais plus libre, qu'il fallait que tu fasses tes choix, que tu contrôles ton temps et tu n'avais pas le prof qui venait te taper sur les doigts. [...] Je m'étais fait dire que le cégep, c'était plus ouvert, tu étais plus laissé à toi-même, il fallait que tu commences à faire tes choix par toi-même, ça préparait pour l'université, mais je n'avais jamais eu d'idée que le cégep était ça, ça et ça. Ça jamais été mis cartes sur table. [...] C'était vague en entrant, mais je me suis fait mon idée dans les premières semaines (P.U.G.5).

> J'avais une sœur plus âgée qui me disait tout le temps: «si tu as le goût d'aller aux cours, tu y vas, si tu n'as pas le goût, tu n'y vas pas; tu n'as pas tout le temps quelqu'un derrière toi qui te suit». [...] Moi, j'y allais sans savoir où j'allais. C'était comme un gros point d'interrogation (T.F.1).

J'imaginais que c'était une grosse bâtisse, avec une grosse quantité d'individus, que ça allait être difficile, qu'il me faudrait devenir indépendante, que ce serait un tout autre mode de vie, que je serais laissée à moi-même. J'avais peur. J'avais beaucoup de craintes face à ça avant d'entrer au cégep. Mes amis allaient un peu partout. Il me faudrait refaire d'autres liens, ça me faisait peur (T.F.5).

Mon idée avant d'entrer au cégep n'était pas réelle. On se fait une idée du cégep et une fois entré, c'est tout différent. En terme de séchage, tu pouvais sécher autant de cours,aussi souvent que tu le voulais. Ce n'est pas que je suis un «sécheur de cours», mais. J'avais aussi l'idée que c'était bien sérieux. C'était tout le contraire. tu ne réalises même pas que tu es au cégep. Le monde niaisait. C'était spécial au début. [...] Avant d'entrer, j'entrevoyais des cours plus longs, plus de travaux, beaucoup d'exigences des professeurs en général (T.G.1).

«Je voyais cela avec beaucoup d'études, beaucoup de travail à faire» (T.G.2). «On se disait que si ça ne nous tentait pas d'aller à nos cours, qu'on aurait la liberté d'aller faire un tour, prendre un «break»» (T.G.4). «J'imaginais cela super libre, qu'on y faisait ce que l'on voulait, on étudiait quand ça nous tentait, tout était comme la liberté» (T.G.5).

Ainsi, les études au cégep sont dans la conscience des sujets, un amalgame d'espérance, de désirs, de souhaits, de craintes et d'appréhensions sur lesquels se juxtapose une orientation scolaire pas très définie.

3. Orientation scolaire problématique

Bien que la plupart des sujets de notre échantillonnage pensent que les études au cégep sont souhaitables, cela ne les empêche pas d'être indécis dans leur orientation, de subir des influences externes et de souscrire à de fausses informations. Cette situation les amène, hélas, à ne pas réaliser leurs désirs intimes même lorsqu'ils les connaissent.

3.1 Indécision vocationnelle

Les objectifs de carrière sont imprécis ou carrément absents. «Je ne savais pas où aller, dans quelle branche me diriger» (P.U.G.1). «J'étais fatiguée d'étudier, je ne savais pas ce que je voulais faire» (T.F.1). «Je n'étais vraiment pas décidé quand je me suis inscrit au cégep, je ne savais pas d'avance quoi faire. J'ai pris ce qui me présentait le moins de difficultés» (T.G.4). «J'avais plusieurs intérêts. J'ai toujours rêvé d'être professeur, d'être pilote d'avion, policier, pompier, c'était pas mal vague» (T.G.2).

3.2 Refus dans les programmes choisis et compromis

Il y a aussi les étudiants qui sont refusés dans les programmes qu'ils désiraient. Ce qui peut être un facteur de démotivation aux études. «Je voulais aller en technique de laboratoire, une technique de trois ans au cégep. Je me suis inscrite, je n'ai pas été acceptée. J'ai été en sciences humaines» (P.U.F.1). «Quand je suis entrée en sciences au cégep, mes notes ne me permettaient pas d'entrer en sciences santé pour devenir vétérinaire» (P.U.F.2).

> Ce qui m'a influencée au départ, c'est de n'avoir pu entrer immédiatement dans ma technique. C'est ce qui a tout déclenché parce qu'en n'entrant pas dans ma technique, j'étais dans quelque

> chose qui ne m'intéressait pas. C'est pour cela que j'ai fini par abandonner (P.U.F.5).

«Au cégep, c'est juste que je n'étais pas dans ma branche» (P.U.G.2). «J'aurais aimé aller dans d'autres techniques. J'aurais aimé aller en techniques policières» (P.U.G.3). «J'avais choisi l'école de pilotage à Chicoutimi, je me suis rendu pas mal jusqu'à la fin, mais j'ai été refusé. Les sciences pures étaient mon deuxième choix» (P.U.G.4). «Je voulais aller en théâtre, ça n'a pas fonctionné. J'ai passé une audition au Cégep Lionel-Groulx et ils m'ont dit «oublie cela, le grand, tu n'es pas assez mature». Je suis tombé raide» (T.G.2).

> En techniques policières, ça n'a pas marché et il ne restait de la place qu'en techniques administratives. Donc, j'ai essayé cela. [...] Je savais que je pouvais réussir, mais je n'étais pas dans ce que je voulais. Avoir été dans ma branche, c'est certain que je n'aurais pas lâché (T.G.5).

Le choix d'un programme est un compromis en regard d'un autre plus désirable parce que l'absence du prérequis est un empêchement à y entrer, comme l'exprime bien cet étudiant. «Mon premier choix, c'était sciences humaines sans mathématique car je savais que je ne pouvais entrer en technique administrative sans mes maths; je voulais faire mes maths pendant ce temps-là» (P.U.F.3).

3.3 Renforcements sociaux et conditionnements

Lorsque les objectifs sont flous ou absents, les influences externes sont souvent dominantes. Il y a deux types d'influences externes: les parents et les amis.

3.3.1 Influence des parents

«Mes parents me poussaient à m'inscrire, mais à long terme, j'ai décroché quand même» (P.U.F.2). «C'était important pour eux que je continue mes études» (P.U.F.4). «Mes parents désiraient que j'aille à l'université. Surtout que quand j'étais jeune, ils avaient mis de l'argent de côté pour ça» (P.U.G.1). «Mes parents m'ont influencé dans ce choix-là» (P.U.G.3). «C'était mon choix, mais ils ne connaissaient rien de ma technique. Mon rêve initial était d'aller en technique policière, mais il n'en était pas question» (T.F.4).

> Mes parents me disaient que j'étais capable, que les étudiants acceptés dans cette technique étaient des étudiants qui performaient, donc j'étais dans la crème, qu'ils m'avaient choisie parce qu'ils avaient vu en moi les capacités de le faire. Je n'étais pas vraiment traitée différemment, mais ils faisaient en sorte de ne pas me déranger. Ils partageaient ma joie dans mes résultats (T.F.5).

> J'ai eu comme trois phases. Il y a eu la phase où je voulais être professeur, mes parents disaient oui, non; j'ai ensuite parler de pompier, oui, non; j'ai parlé de policier, je m'étais en sorte branché sur cela, mais mon père m'a parlé et m'a incité à aller en technique administrative (T.G.1).

> Je ne voulais pas aller au cégep. Je ne savais pas dans quoi aller et j'avais dit à mes parents que je n'étais pas prêt. Ils m'avaient dit que c'était ça ou le travail. J'étais mineur, je n'avais pas le choix. Je ne me sentais pas prêt. Je voulais prendre une année sabbatique, ce que j'ai fait par après quand j'ai tout lâché. Ce sont mes parents qui m'ont dit: «Tu entres au cégep, sinon tu travailles». Moi, je ne voulais pas travailler. J'aurais voulu avoir une année pour moi tout

> seul pour réfléchir à ce que je voulais vraiment faire. Comme mes parents ne voulaient pas, je me suis inscrit dans une branche dont je n'étais pas certain. J'avais l'impression que ça allait être bien (T.G.2).

«J'ai fini mon secondaire pour faire plaisir à mes parents parce que je n'aimais déjà pas l'école» (T.G.4).

Dans certains cas, l'influence est double, celle des parents et des amis. Lorsque ton choix est imprécis, l'opinion des autres a plus de poids. «Mon père travaille là-dedans, ça m'a influencé [...] J'ai un peu comme suivi mes «chums» et je suis allé en sciences administratives» (P.U.G.5). «Les amis, la parenté aussi, tout le monde était bien content pour moi. Ils trouvaient tous que c'était ma place. Ça t'aide à dire que ton choix est bon» (T.G.1).

3.3.2 Influence des amis et des pairs

L'influence des amis ou des pairs est souvent moins directe, plus implicite. Si les parents poussent à une inscription, on suit plutôt les amis selon leurs choix. Quelquefois, il s'agit d'un choix collectif. «Je voulais aller au cégep où se trouvaient mes amis. Ça fait drôle à dire, mais puisque je venais d'une école de filles, j'avais hâte de me retrouver avec des garçons. Puis je voulais me faire de nouveaux amis» (P.U.F.4). «Tout le monde s'en allait au cégep, j'ai fait comme tout le monde. C'était plutôt pour suivre la «gang». Quand tu sors du secondaire, tu vois tout le monde s'en aller au cégep. Tu es donc portée à suivre» (P.U.F.5). «À peu près tous les autres le faisaient. Comme je ne savais pas dans quoi me diriger, j'ai fait comme eux, je suis allée en sciences humaines» (P.U.G.2). «Tout le monde s'en allait au cégep, pourquoi pas moi?» (T.F.1).

> Non. Ça s'est passé dans une journée. On s'est rassemblé à l'extérieur. On se demandait entre nous où on allait. Nous n'en avions pas parlé du tout à notre orienteur. En quinze minutes, on avait décidé, toute la «gang» allait là, en technique administrative (T.G.3).

«Je n'avais pas de but précis quand je me suis inscrit au cégep. J'ai suivi tout le monde» (T.G.4).

Dans de rares cas, s'inscrire dans un programme particulier permet de se différencier des autres, de devenir quelqu'un. «Mes amis connaissaient mon choix. Eux aussi m'encourageaient parce que personne ne s'en allait dans cette branche. Il y avait quelqu'un de leur «gang» qui essayait quelque chose de nouveau» (T.F.5).

3.3.3 Influence économique

Le cégep apparait comme un compromis face à une situation de non-employabilité. Bien des décrocheurs ne seraient pas entrés au cégep s'ils avaient trouvé un emploi au moment de l'inscription. Le travail était alors l'objectif principal. «J'étais bien fatiguée du secondaire, j'avais besoin d'un «break» et voulais aller travailler, de me faire un peu d'argent. Pour commencer, je n'ai même pas pu travailler. Je n'ai travaillé qu'à peu près un mois» (P.U.F.3). «Je vais te dire bien franchement, quand je suis allée au cégep, je n'avais pas vraiment d'intérêt. Je suis allé au cégep premièrement parce que je n'avais pas de travail et qu'un secondaire V aujourd'hui ne te mène nulle part» (P.U.G.5). «J'ai été au cégep parce que je n'avais pas d'emploi. Ça me tentait d'aller travailler, mais pas d'aller à l'école. C'était comme une porte de sortie pour moi» (T.F.1). «Je suis allé au cégep parce que je n'avais pas trouvé de travail pendant un an. Je voulais faire quelque chose, surtout je voyais mes amis, certains ne travaillaient pas, d'autres qu'à temps partiel» (P.U.G.3).

Quelquefois, ce n'est pas tant de ne pas avoir de travail que d'avoir des bonnes conditions salariales et sécuritaires. «Si j'avais eu une «job» de 17.00$ l'heure, garantie à vie, je ne serais pas allé au cégep» (T.G.1). Ou pour cet étudiant qui aurait aimé entrer dans certaines professions sans passer par le cégep. «Je voulais m'en aller dans la police, dans l'imprimerie. Je voulais faire plein de métiers, mais pas d'études» (T.G.5).

3.4 Désinformation scolaire

Impressions partielles, mauvaises informations, fausses croyances viennent interférer dans la prise de décision à l'égard d'un programme au collégial.

3.4.1 Impressions premières

Une seule première impression suffit pour prendre une décision concernant le choix d'une concentration au cégep. «J'ai pris ma décision en écoutant une émission dans laquelle on voyait un technicien travailler. Ça a «cliqué» et j'ai gardé la même idée depuis» (P.U.F.5).

> Quand je suis venue visiter le cégep avec le secondaire, j'étais venue pour inhalothérapie. J'ai visité le laboratoire, ça m'a fascinée C'est comme cela que j'ai fait mon choix. [...] Je suis allée là parce que le labo m'avait intéressée quand j'étais allée visiter le cégep. En vérité, je ne me suis peut-être pas assez posé la question si j'aimerais cela (T.F.3).

3.4.2 Informations absentes, partielles et erronées

Il y a aussi absence d'informations essentielles préalables à une demande d'admission. «Je voulais faire une technique en administration. Dans le fond, je ne

savais même pas quels cours il y avait là-dedans» (P.U.F.3). «J'ai décidé d'aller en administration. Probablement parce que je ne connaissais pas autre chose, peut-être aussi parce que j'avais, à l'époque, des facilités en mathématiques, les chiffres m'attiraient alors» (P.U.G.5).

Dans le même ordre d'idée, les candidats ne semblent pas connaître la moyenne des notes nécessaires pour entrer dans la concentration de leur choix. «J'espérais qu'on m'aurait admise avec un 75%. C'est ce que je visais» (P.U.F.1). «Il aurait dû me souligner que tout au cours de mon secondaire j'avais des moyennes de 60% - 62% et le cégep exigeait une moyenne de 85%» (P.U.F.2). «J'ai été surprise que pour entrer dans une technique, ils ne regardent que tes notes, pas ta personnalité, pas tes aptitudes. J'avais moins confiance à ce moment-là, à cause de mes notes» (P.U.F.5).

Certains ont eu l'information que le choix d'un programme peut être provisoire. Par exemple ici, le programme de sciences humaines est associé à une transition qui permet de différer un choix d'orientation le temps de préciser un but vocationnel.

> Je me suis inscrit, mais je n'avais rien de prévu. Je ne savais absolument pas en quoi me diriger. On me disait qu'en allant en sciences humaines, peut-être j'aurais su plus tard en quoi aller. Ça ne m'a pas du tout aidé (P.U.G.2).

> J'étais à la polyvalente et il fallait que je m'inscrive dans quelque chose pour continuer. Je ne savais pas trop en quoi m'en aller. [...] Je disais au monde que je ne savais pas dans quoi m'en aller. On me disait que j'étais mieux d'entrer en général, parce que ça ouvrait pas mal de portes. Avec un D.E.C. en sciences humaines, je pourrais ensuite choisir à l'université (P.U.F.2).

3.4.3 Hérésie scolaire

Les informations erronées deviennent quelquefois des croyances qu'on généralise à d'autres programmes. «Je ne savais pas quoi faire, je voulais pousser mes études davantage. En partant, je m'étais dit je vais entrer par les deux pieds et ensuite, je changerai de concentration» (T.G.5).

Ainsi, il arrive que l'on croit que l'accession à un programme plus désirable devient un automatisme une fois que les préalables sont complétés au cégep. Cette procédure n'est pas toujours concluante et n'est pas non plus encouragée parles services d'admission.

> Je pensais que j'étais entrée en sciences humaines, mais ils appelaient cela HORS-DEC, c'est-à-dire que je ne pouvais pas avoir mon diplôme. Je désirais être transférée dans ma technique plus tard. [...] Je prenais des cours du tronc commun et des cours préalables à cette technique. J'essayais d'avoir les meilleures notes possibles (P.U.F.1).

> Je voulais m'inscrire, mais je n'ai pas pu parce qu'il me manquait les mathématiques du secondaire IV. Donc, je me suis inscrite en sciences humaines en attendant de finir mes mathématiques (P.U.F.3).

Certains ont aussi la croyance que les études au cégep se feront comme celles du primaire et du secondaire. «Au secondaire, c'a bien été, je n'ai jamais étudié beaucoup ... j'avais un peu de talent, ça m'a aidé. Je me disais qu'au cégep, ce serait pareil» (T.G.2). «J'étais bon au primaire et au secondaire. J'étais dans les meilleurs, même si je n'étais pas motivé. L'affaire est que je pensais qu'au cégep ce n'était pas plus grave et que j'allais être aussi capable de passer» (T.G.5).

Ou encore, cette étudiante qui croyait qu'on pouvait devenir enseignant après l'obtention d'un D.E.C.

> Quand j'ai fini mon secondaire, je voulais aller comme professeur au primaire et je voulais aller au cégep en technique. Un professeur m'a dit que ça ne se donnait pas au cégep et que j'étais mieux de suivre sciences humaines puis ensuite aller à l'université en enseignement. L'université me faisait peur (P.U.F.4).

3.4.4 Insatisfaction des cours et des services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle au secondaire

Aussi, on fait rarement l'éloge des cours d'information et des services d'orientation scolaire et professionnelle.

> Je trouve qu'on n'est pas bien orienté non pas de ce qu'on attend du cégep, mais de la branche où l'on veut aller. C'est du secondaire au cégep où ce n'est pas bien fait. On arrive au cégep et on ne sait pas quoi faire. On fait une demande au cégep et on n'en connaît rien. C'est jeune à seize ans, prendre une décision sur ce que tu vas faire dans la vie. T'as besoin d'aide. J'aurais aimé qu'il me dise, tu as de la misère d'avoir les notes voulues pour entrer en audioprothèse, mais tu as du talent dans tel domaine, tu ne penses pas que si tu suivais d'autres cours. Par moi-même, je lisais les descriptions, mais je ne voyais rien qui m'intéressait. Il aurait peut-être dû me dire carrément que je n'étais pas due pour entrer là-dedans, sans me décourager, mais à force de persévérer. Mon besoin, c'était de m'intéresser à autre chose. Il aurait dû essayer de voir, par rapport à mes notes dans les cours que je réussissais bien, à m'intéresser d'aller dans un autre domaine, où je rencontrais les exigences requises. À ce moment-là,

j'aurais probablement été capable de m'intéresser à autre chose, ce qui était de mon niveau (P.U.F.1).

On reproche aux conseillers d'orientation de ne pas avoir assez d'information ou de maintenir de faux espoirs, de mauvais conseils.

Au début, au secondaire III, je voulais m'en aller en foresterie; les orienteurs au secondaire m'ont fait changer d'idée parce que c'était saturé à ce moment-là et qu'il n'y avait pas beaucoup d'avenir. Ils m'ont fait passer des tests et ils m'ont dit d'aller en comptabilité. J'ai suivi leur idée, même si je n'étais pas complètement d'accord avec eux et c'est pour cela que je me suis inscrit au cégep (P.U.G.1).

Ce qui arrive en secondaire V, quand vient le temps de faire ton choix de carrière, tu est mal orienté dans le sens où nous n'avons pas suffisamment d'information. Moi, en secondaire V, et comme bien du monde, je ne savais pas trop en quoi m'en aller. [...] J'ai décidé d'aller en administration parce qu'on m'avait dit qu'avec un D.E.C. en sciences administratives, je réussirais à aller n'importe où après. J'ouvrirais d'autres portes si jamais je décidais de changer d'idée... (P.U.G.5).

Soit qu'ils n'ont pas suffisamment d'information, soit qu'ils ne sont pas assez là. Ça, c'est négatif au max, tu sors de là, tu es frustré contre le système. [...] Quand tu entres dans le bureau d'un orienteur et que tu lui demandes de l'information sur les techniques administratives et que lui te répond «C'est quoi tu veux savoir», c'est pas normal. Quand un jeune entre dans un bureau d'orienteur, c'est parce qu'il a besoin d'aide et s'il demande de l'information sur une technique, ça saute aux yeux ce qu'il demande: ça se fait en combien

> de temps? les prérequis? et les préalables? s'il y a des débouchés après? Tu n'as même pas besoin d'y penser, c'est ce que le jeune veut savoir (P.U.G.5).

> Au secondaire, je disais à mon orienteur que je voulais aller dans une technique biologique. Il voyait mes notes. Il devait savoir que je ne pourrais jamais y entrer à cause de mes notes, mais non, il m'a dit «vas-y, fais-la ta demande». Il aurait dû me dire de ne pas m'acharner à vouloir y entrer, que je n'y entrerais pas (P.U.F.1).

«Il m'avait recommandé d'aller en comptabilité, moi j'aimais le plein air, je ne voyais pas le rapport, d'aller travailler dans un bureau, mais je me suis fié à lui» (P.U.G.1).

> On passait un genre de test sur nos aptitudes, nos goûts... d'après ce que tu étais, tes aptitudes, ce que tu aimais, tu devais choisir le métier à ton image. Si tu avais une étoile dans ton questionnaire, tu devais choisir le métier qui avait une étoile, c'est un exemple. Le choix était limité (T.F.1).

C'est sur ces témoignages que se termine la phase désignée par pré-décrochage. Dans la partie qui suit, nous abordons la période du décrochage qui débute lors des premiers contacts avec le cégep.

C. Décrochage

Cette séquence temporelle suit celle du pré-décrochage. On y aborde la description de diverses phases par lesquelles l'étudiant passe dès l'entrée au cégep jusqu'au moment de l'abandon réel des études.

À partir du moment où l'étudiant, candidat aux études collégiales, entre en contact avec son nouvel environnement, il est déjà confronté à divers éléments qui lui étaient jusqu'à maintenant inconnus. Ces divers éléments peuvent prendre la forme de stresseurs conduisant indubitablement au décrochage. Ainsi,le décrocheur traverse divers moments de mésadaptation scolaire. Cette partie présente les diverses phases de décrochage selon les témoignages reçus.

1. Choc situationnel

Pour nommer la description que font les décrocheurs de la première phase du décrochage, le terme choc situationnel est apparu comme le plus approprié, car selon les témoignages, il ressort que les premiers contacts avec le cégep sont pénibles. Il y a confrontation avec un nouvel univers scolaire, dans lequel les expériences cumulées ne sont pas toujours utiles. Ainsi, le choc situationnel apparaît comme le début d'une mésadaptation qui devient de plus en plus chronique. Cette mésadaptation se révèle dès des premiers moments de l'inscription au cégep comme le décrivent ces premières citations.

> Je me souviens que quand je suis entré au cégep, ça prenait de la paperasse. C'était trop compliqué, c'est peut-être ce qui décourage le monde. Il y a trop de paperasse, des conflits d'horaire; tu vas peut-être avoir tel cours si... il me semble que c'est trop difficile (P.U.G.5).

De plus, il faut gérer de nouveaux espaces et une nouvelle organisation du temps. «Ce n'était pas toujours évident d'être à la page de l'horaire et des locaux, [...] C'est juste que les premières semaines, il faut tout savoir, où sont les locaux, les heures et tout pour ne pas te tromper» (P.U.F.4). Les expériences acquises ne servent pas à supporter l'inconnu.

> J'ai trouvé cela dur, je trouve que je n'étais pas bien préparé. Il n'y avait pas grand monde qui l'était. Il fallait nous débrouiller et nous adapter. Les deux ou trois premières semaines sont difficiles parce que tu ne sais pas où tu t'en vas, ce sont de nouveaux cours, tu n'as jamais suivi cela, tu te retrouves dans une nouvelle bâtisse pleine de nouveaux élèves que tu ne connais pas, tu n'est plus à la même place que tu étais, tu n'es pas dans ton quartier. Tu sais, il y avait plein d'affaires qui faisaient que tu devais t'adapter et tu devais de plus essayer de suivre tes cours. C'est dur. À un moment donné, j'étais découragé (T.G.5).

C'est difficile aussi quand le scénario mental n'est pas conforme à la réalité. «Je ne me suis pas adapté. J'ai toujours eu de la difficulté à m'adapter à quoi que ce soit. Dans ma tête, je me forme une atmosphère et si c'est différent pendant les premiers jours, j'ai de la misère» (T.G.2).

1.1 Encadrement déficient et autonomie non-développée

L'étudiant s'aperçoit que pour réussir au cégep, il doit rapidement devenir autonome et prendre des responsabilités, ce qu'on lui a rarement demandé au secondaire. Plusieurs déplorent le manque d'encadrement du cégep et regrettent de ne pas avoir appris à s'autodéterminer.

> C'est comme quand tu viens au monde, une «claque sur les fesses». Tu respires. Ça fait changement, tu est plus libre dans un sens, mais tu as plus de responsabilités. [...] Quand je suis arrivée au cégep, j'étais libre, je l'étais vraiment trop (T.F.1).

> Au niveau d'adaptation, ce n'est pas facile. Il faut vraiment se prendre en main. Ce n'est pas nécessairement facile. La charge

d'études est beaucoup plus grande, les coûts sont plus élevés aussi. Les livres, ça coûte quelque chose. J'étais moins proche du cégep que je l'étais de mon école secondaire. [...] C'est une adaptation difficile. quand on entre au cégep, les profs nous disent que l'adaptation est difficile, de faire attention car nous sommes moins encadrés, ils font une petite mise en garde. Tu te dis «voyons donc, qu'est-ce qu'ils disent eux, en avant, je n'aurai pas de misère parce que c'est plaisant». Il faut planifier ton temps. Ils te donnent des travaux à faire et si tu attends à la veille de les remettre pour les faire, ce n'est pas facile. À ce niveau-là, ça change. [...] On apprenait une nouvelle philosophie, il fallait modifier notre façon de penser; à ce niveau-là, je ne me suis jamais adaptée (T.F.5).

Si j'avais eu plus d'encadrement. Au secondaire, tu étais bien encadré. Dans une polyvalente, peut-être n'y a-t-il pas tant d'encadrement que dans une école privée. À l'Institut, il y avait beaucoup d'encadrement et je n'aurais jamais été portée à décrocher. Nos devoirs étaient difficiles et tout, mais on continuait quand même parce que l'on était bien encadré et que l'on avait du soutien et tout. Je pense que s'il y avait plus de soutien au cégep... Nous ne sommes plus des bébés rendus au cégep, on nous considère comme des adultes, mais au secondaire, on était entouré par nos profs, c'est sûr que c'est le «fun» d'être libre, mais peut-être ne sommes-nous pas assez matures pour être libres à notre entrée au cégep. Oui, j'aurais aimé avoir plus d'encadrement. On se sent un peu comme un inconnu dans une foule au cégep. Plus d'encadrement par les professeurs ou juste d'une personne ressource, un travailleur social par exemple. Plusieurs jeunes vivent des problèmes au cégep et ils n'ont personne à qui en parler. S'il y avait un travailleur social au cégep, je ne sais pas s'il y en a, je n'ai pas eu connaissance qu'il y en avait au cégep, s'il y

avait une personne à qui parler de ses problèmes, le fait d'en parler lui permettrait d'être plus attentif aux cours, d'étudier mieux, et tout (P.U.F.4).

Je me suis un peu trop laissé aller. J'aurais dû me prendre en main davantage. Il faut que tu te prennes un peu en main, tu n'as pas le choix, tu vieillis pas mal, tu as plus de responsabilités, il faut aussi que tu agences ton temps. Je n'ai pas bien réussi dans cela (P.U.G.1).

Si ton devoir n'est pas fait, il ne te donnera pas un coup de pied pour le faire, tu ne le remets pas à temps, il te met zéro. Il faut que tu sois plus autonome. [...] Au cégep, tu devais être plus autoritaire avec toi-même, faire tes choses toi-même. Tu te rends à l'école par tes propres moyens, rendu au cégep tu fais tes affaires, si tu ne vas pas à ton cours, ce n'est pas le prof qui, la semaine suivante, va te dire que tu n'es pas allé. Au cégep, tu n'es pas allé à ton cours, c'est bien de valeur, le prof ne te redit pas ce qui s'y était passé. Il faut que tu prennes tes affaires en main. [...] (P.U.G.2).

Au point de vue négatif, c'est de ne pas avoir été encadré au cégep par mes professeurs ou autres, c'est aussi un aspect positif parce qu'il faut que tu te prennes en main dans la vie et je n'ai pas été capable de le faire au cégep. La première année surtout, tu devrais être mieux encadré, pas la deuxième année, tu devrais avoir été capable de t'y acclimater (P.U.G.4).

«Oui, tu es laissée à toi-même. Ils te disent que tu as un travail à remettre dans deux semaines, par exemple, au cours suivant,le prof ne te demandera pas si tu es avancée, il passe à autre chose» (P.U.F.1). «Au cégep, on te donnait un travail que tu avais à remettre dans un mois ou deux mois, ils ne te suivaient pas. Au

secondaire, tu es suivie de jour en jour» (P.U.F.2). «Au cégep, si tu manques les cours, tu n'es pas obligée de le faire. Mais les politiques sont plus sévères» (P.U.F.3).

> Par rapport aux études, si tu ne faisais pas bien tes études au secondaire, tu te le faisais dire, mais au cégep, il faut que tu te prennes en main. Il y a un gros décalage entre le secondaire et le cégep. [...] Ça aurait été plus facile pour moi si j'avais eu un suivi pour m'intégrer et m'habituer tranquillement. Laissez-aller un petit peu le monde après, mais pas tout de suite en entrant (P.U.G.1).

> Je trouvais que le cégep c'était bien en général, mais je n'étais peut-être pas encore assez autonome pour aller au cégep. Je n'étais peut-être pas prêt à cela. Je suis autonome, oui, mais pas dans les études. Je suis autonome au travail, dans mes rendez-vous, mais pour l'école je n'étais peut-être pas assez vieux de caractère. Je n'avais pas l'autonomie assez forte pour aller au cégep. C'est pour cela que j'ai lâché (P.U.G.2).

«J'ai trouvé cela pas mal différent. Au secondaire, tu étais obligé d'aller à tes cours, au cégep tu ne l'étais pas» (P.U.G.3).

> Je n'avais personne qui me suivait pour voir comment j'allais à l'école. Sauf mes parents qui me demandaient «Ça va bien à l'école?», je répondais «oui». Ils n'étaient pas là pour me pousser et me dire «Aie, tu as des devoirs». Je faisais ce qui me tentait (T.F.1).

> J'ai trouvé qu'ils nous laissaient pas mal «lousses» au cégep, c'est peut-être pour cela que j'ai eu un peu de difficultés. Surtout quand tu es habitué à être pas mal encadré au secondaire, en école privée. [...]

> J'aurais pensé que le cégep aurait été plus encadré. Il n'y a jamais eu de prise de présence aux cours, donc j'ai commencé à m'absenter (P.U.G.4).

«C'est surtout au niveau de la liberté que j'ai trouvé cela dur. Si je ne suis pas encadré, ça me prend un bon coup de pied» (P.U.G.4). «Rendu au cégep, personne te pousse à étudier. Si tu lâches, ça ne va pas déranger grand monde. Tu es obligé de t'autodiscipliner, c'est difficile» (T.G.2).

> Tu ne seras pas suivi par quelqu'un qui te dirais «il faut que tu te remues». Si tu ne veux pas le faire, personne ne va te pousser dans le dos. D'après moi, c'est pour cela que plusieurs décrochent. [...] Au cégep, il n'y a pas assez d'encadrement. Tu es libre de faire ce que tu veux et on dirait que tu en profites pour faire ce que tu veux justement (T.G.3).

«Je pense que c'était trop libre. En plein milieu d'un cours tu pouvais te lever, t'en aller, fumer une cigarette. Tu pouvais aller où tu voulais» (T.G.5).

Certains pensent, comme cet étudiant, que l'apprentissage de l'autonomie devrait se faire dès le secondaire, afin que la prise en charge par l'étudiant lui-même soit plus facile.

> C'est sûr qu'à l'âge où l'on est rendu au cégep, tu es supposé être capable de te prendre en main, j'ai eu de la difficulté avec cela. Je pense qu'au secondaire, on ne nous prépare pas assez pour le cégep. [...] Au secondaire, tu manques un cours, on téléphone chez toi. Au cégep, ils ne font pas cela (P.U.G.1).

1.2 Gestion du temps déficiente

Les sujets ont beaucoup de difficultés à gérer le temps d'étude et de travail. L'adaptation à la séquence des cours, à la durée des cours, aux échéanciers des travaux est pénible. Le malaise est le pendant d'une autonomie non-apprise et non-assumée.

1.2.1 Séquence des cours

L'ensemble des sujets interviewés n'arrivent pas à utiliser d'une façon efficiente les plages libres dans leur horaire. «Je trouvais cela dur d'aller le matin pour un seul cours et quelquefois revenir pour un autre l'après-midi» (P.U.F.3). «Au point de vue organisation, je ne trouvais pas cela bien parce qu'on avait beaucoup trop de temps libres et ça te portait à faire autre chose que tes études. Des fois, tu n'as qu'un cours à trois heures» (P.U.F.1).

> Les cours coupés, trois heures de cours le matin et deux l'après-midi, je n'aimais pas ça. T'en as un de cinq à six. J'ai essayé de les coller le plus possible, mais ce n'est pas toujours réalisable. C'est peut-être un petit facteur qui a fait que j'ai lâché l'école, vraiment un petit facteur, mais ça ne fait rien, c'est quand même là (P.U.G.2).

> Un des gros impacts qui me décourageaient de mes cours, c'était les gros trous entres les cours. [...] Je ne suis pas capable d'avoir trois heures de libre entre les cours. Quand j'avais trois heures, je m'en allais chez nous et quand venait le temps de prendre l'autobus pour retourner au cégep, ça ne me tentait plus et je ne revenais pas toujours pour mes cours (T.U.G.4).

«Moi, j'ai décroché parce que je n'avais que quatre cours. Le lundi, j'avais un cours, le mercredi, j'avais un cours... Je n'avais pas assez de cours pour être là régulièrement» (T.G.4). «J'ai trouvé cela bien dur, car tu as souvent des trous de deux, trois heures. Je trouve que l'horaire devrait être mieux fait» (T.F.1). «Les horaires sont tellement irréguliers. Un jour, tu n'as pas d'école, donc tu n'es plus dedans. Il ne suffit que de cela et tu es fait» (T.G.2).

L'incapacité de bien utiliser son temps peut se présenter aussi dans les stages. «En stage, je n'avais pas d'activités prévues, je ne savais jamais que faire» (T.F.1).

1.2.2 Durée des cours

L'habitude d'assister à des cours de trois heures n'est pas acquise. «L'adaptation du début fut difficile parce que tu es habituée d'avoir des cours de quarante-cinq minutes. J'avoue m'être endormie pendant deux ou trois semaines durant mes cours au début. Après, c'a bien été» (P.U.F.1). «Assis trois heures pour assister à un cours, c'est long et c'est pas mal différent du secondaire quand tu arrives là-dedans» (P.U.G.1). «Je pensais que j'aurais trouvé cela facile la durée des cours, mais une fois que j'y étais, je trouvais cela long» (T.F.1). «Il n'y a pas une journée de neuf à quatre heure par exemple, je trouvais les cours longs, de trois heures. Au secondaire, les cours étaient d'une heure et quart. J'ai trouvé cela difficile, long, au cégep» (P.U.F.3).

Les cours semblent plus longs lorsque le professeur ne plaît pas. «Les cours de trois heures me faisaient peur. Si tu n'aimais pas le prof, tu étais prise avec pendant trois heures» (T.F.1).

1.2.3 Échéancier

Non seulement, il y a des difficultés à gérer les horaires des cours, mais les jeunes n'arrivent pas à respecter les échéances des travaux.

> Je pense que j'aurais pu faire mieux. Moi, je pense que tu peux toujours faire mieux, mais je laissais les travaux jusqu'à la dernière minute, je me tenais quand même dans les 70%. J'aurais pu me forcer davantage, mais ce n'était pas mal. [...] Au secondaire, tu avais des travaux tout au long de l'année. Au cégep, j'ai commencé la veille à faire mon travail de session, j'étais un peu en retard, à la dernière minute. J'ai trouvé les travaux de fin de session très difficiles, de gros travaux, je n'en avais pas l'habitude (P.U.F.3).

«Je remettais mes travaux en retard. Quand j'avais besoin d'informations, j'attendais toujours à la dernière minute» (T.F.1).

> Au début, c'était plus difficile parce que tu arrives chez vous le soir, tu mets tes devoirs dans le coin, tu les fais plus tard. Au début, tu prends cela bien «cool», tu arrives à neuf heures et quart au lieu de neuf heures par exemple, mais plus tard tu te rends compte que tu ferais mieux d'arriver à temps parce que tu n'entres pas. Tu arrives au cours, la porte est fermée, ou que tu arrives à la maison et ne fais tes devoirs que le lendemain matin, à la presse. Tu te dépêches à les faire et la note n'est pas toujours meilleure. Elle est souvent plus basse (P.U.G.2).

Cette difficulté à gérer le temps de travail et d'étude sont souvent les premiers indices d'activités scolaires dilettantes.

1.3 Charge de travail scolaire

La charge de travail apparaît accablante lorsque l'étudiant attend au dernier moment pour étudier ou pour faire ses travaux. Comparativement au secondaire, il y a moins de permissivité concernant la remise des travaux au cégep. De plus, il faut étudier chez soi car l'écoute en classe n'est pas suffisante. «Les travaux que tu avais à faire principalement ceux de session étaient beaucoup plus longs. Je ne savais pas que ça marchait comme cela» (P.U.F.1). «Les travaux, je trouvais cela difficile, je n'étais pas bien habituée à cela. Je me sentais comme au secondaire, j'étais fatiguée de faire des devoirs. [...] Mes devoirs, je ne suis pas capable; ça me décourage bien gros» (P.U.F.3).

> J'ai trouvé cela difficile. Nous n'étions plus au secondaire et nous avions davantage d'études à faire. [...] La différence avec le secondaire, c'est que tu avais beaucoup plus de matière à apprendre au cégep. [...] C'est l'adaptation, de faire trois ou quatre fois plus d'études qu'avant (P.U.F.5).

«Les exigences sont différentes, il y a plus d'exigences, tu as plus de travaux, plus de devoirs» (P.U.G.3). «J'ai trouvé cela dur parce qu'au secondaire, j'assimilais facilement tout, j'allais à mes cours et ne travaillais pas beaucoup à la maison. Au cégep, en sciences pures, tu dois travailler beaucoup à la maison» (P.U.G.4). «Cependant, quand tu arrives au cégep, tu réalises que ce n'était rien le secondaire. Trois heures d'études par soir, c'est toute une différence. J'aime étudier, mais pas beaucoup» (T.F.3). «Je trouvais qu'on avait trop de travail. C'était difficile. On aurait dit que je n'étais pas préparée» (T.F.4). «Au secondaire, tu n'avais pas tellement de travaux à remettre à longue échéance, au cégep. C'était tout le contraire» (T.G.1). «Il est arrivé quelque chose, il y avait trop de travail, c'était poussé au bout» (T.G.2).

> Le cégep, c'était bien le «fun», on a plus de liberté, on nous traite davantage en adulte. En partant, ce n'est pas la même mentalité. Au secondaire, je ne faisais jamais mes devoirs, mais au cégep, il fallait les faire. C'était un peu plus difficile qu'au secondaire. (T.G.4)

1.4 Méthode de travail inefficace

«Je sais que si j'avais travaillé adéquatement chez nous et que j'avais changé ma manière de travail, j'aurais réussi parce que je suis une personne assez intelligente, capable de réussir» (P.U.G.4).

1.5 Bases académiques du secondaire insuffisantes ou absentes

Certains réalisent que les acquis du secondaire, notamment dans les matières de base, sont insuffisants pour asseoir de nouveaux apprentissages ou simplement faire des travaux. Ainsi, l'arrimage des contenus scolaires entre le niveau secondaire et le niveau collégial se fait difficilement.

> Dans certains cours, je réalisais que j'avais manqué des choses au secondaire, au point de vue français par exemple. J'en parlais avec mon copain. Lui disait qu'il avait vu la matière, peut-être parce qu'il était allé à Louis Riel, moi j'étais allée à Calixa Lavallée. Il me semblait qu'il manquait un lien entre les deux dans certaines matières comme les mathématiques et le français. Le reste, la philo, la psychologie, on n'en avait pas au secondaire. C'était du nouveau, mais c'était plus accessible. En français, il me semblait qu'il me manquait une étape pour pouvoir faire des dissertations. Ils exigent qu'on lise beaucoup de livres. Au secondaire, ils ne nous en ont pas fait lire. Quand tu n'es pas habituée à cela, c'est quelque chose. Il

y avait une adaptation qui ne se faisait pas entre les deux. Ça coupait carré entre les deux (P.F.1).

Déjà, à la première semaine du cours, le prof nous a demandé un travail et je ne comprenais absolument rien. Ça comptait sur le bulletin. Je me suis dit, je ne suis pas capable, donc j'ai commencé à décrocher par ce cours et le reste s'en est suivi. C'est le cours que j'ai trouvé le plus dur, je l'ai essayé pendant deux semaines, puis je l'ai lâché (P.U.F.4).

Ça me prenait plus d'attention pour mes études parce que j'ai comme fait une gaffe au secondaire. Au cégep, j'étais bon dans toutes les matières, sauf maths, français et anglais. C'est assez important dans le fond. J'essayais de me rattraper, c'était difficile, mais quand tu n'as pas fait grand chose au secondaire, c'est dur au cégep de tout rattraper cela (P.U.G.1).

1.6 Premiers contacts avec les professeurs

Lorsque les professeurs sont axés sur la tâche et non sur la relation dès le premier cours, ils ne sont guère appréciés.

Pour commencer, je ne lui aimais pas la face. Au premier cours, il nous dit d'aller acheter nos livres, que nous avions un livre de 350 pages à lire sur lequel nous avions une recherche à faire et c'est pour remettre dans deux semaines. Au premier cours, nous lancer cela de même, tu sais... D'ailleurs, la lecture, ce n'est pas mon fort. Je déteste la lecture. Lire un livre intéressant, je l'endure, mais un livre qui est ennuyeux, de 350 pages, je vais en lire à moitié et vais arrêter vite. Il n'était pas intéressé par nous, il faut qu'il fasse son cours,

mais après son cours, c'était «Bye Bye, j'ai fini mon cours, je m'en vais chez nous» (P.U.G.2).

Les premiers contacts avec les professeurs sont précurseurs de ce que va être la session. Les jeunes professeurs, des méthodes pédagogiques innovatrices, des contacts chaleureux, des cours appétissants sont autant d'éléments de motivation aux études surtout s'il s'agit des premiers cours.

> Il y a des professeurs plus âgés que d'autres. Quand tu entrais dans une classe où le professeur a une trentaine d'années, le contact se fait mieux, il est plus jeune, il vient de sortir de ses études, il est plus proche de toi. Certains professeurs qui sont là depuis plusieurs années, on dirait qu'ils n'ont jamais changé de méthode. Ceux qui sont là depuis dix ans, tu as l'impression qu'ils sont dans une routine et qu'ils n'essaient pas d'approcher le jeune, alors qu'il y en a d'autres que ça paraît qu'ils veulent te motiver à leurs cours, que tu aimes cela parce qu'ils doivent aussi se prouver puisqu'ils commencent à donner leurs cours. Ils aiment autant donner leur cours et ils veulent que tu aimes cela (P.U.F.2).

1.7 L'isolement du début

Les étudiants se sentent seuls, c'est un sentiment vivement ressenti, surtout pour les étudiants de régions éloignées.

1.7.1 Étudiants de régions éloignées

«Quand tu viens de l'extérieur, tu ne connais pas les gens de la place. C'est plus difficile à te faire des amis quand tu viens de l'extérieur et que les cours ne se suivent pas» (P.U.F.1). «J'habitais chez mon oncle à ce moment-là; il n'était jamais

là, j'étais toujours seule, je faisais ma «bouffe»» (P.U.F.3). «J'ai perdu beaucoup d'amis parce qu'il m'a fallu déménager. Je suis venue à Montréal. On se voit moins souvent. C'est la même chose pour ma famille. Je m'ennuyais beaucoup d'eux» (P.U.F.5). «Quand tu n'es pas chez vous, tu trouves le temps long. [...] J'avais peur d'être toute seule. Normalement, lorsque tu t'inscris, tu devais être en «gang». Je ne voulais pas me ramasser toute seule...» (T.F.1).

1.7.2 Amitiés rompues

L'isolement n'est pas que ressentie par les étudiants des régions lointaines, c'est aussi vrai pour d'autres qui perdent leurs amis du secondaire V. Les jeunes mentionnent qu'au secondaire, les cohortes homogènes qui se déplacent de cours en cours favorisait les amitiés, c'est différent au cégep.

> J'ai trouvé cela dur parce qu'au secondaire, on était un petit groupe qui changeait de cours, c'était toujours les mêmes élèves. Au cégep, c'est du nouveau monde à chaque fois. Je ne suis pas du genre solitaire, à faire ma petite affaire seule. C'est pour cela que j'ai trouvé cela difficile. Mes deux amies que j'avais au secondaire étaient dans un autre cégep. On était toujours ensemble au secondaire. Ça m'a nui cela, je pense (P.U.F.1).

> Je n'ai jamais été une fille de «gang», tandis qu'au cégep, ce sont tous des «gangs». T'arrives en classe, tout le monde a déjà sa «gang», a ses amis, toi tu arrives seule, que fais-tu? [...] Je me disais, il y en a qui sont plus vieux que moi, je suis une nouvelle arrivée; je ne me sentais pas jugée, mais j'avais peur de me faire juger parce que j'étais nouvelle. Je n'étais pas la seule, mais quand même. Ça, c'est le premier mois (T.F.3).

«Je m'étais fait une amie en éducation physique au premier cours, le deuxième cours, nous étions encore ensemble, mais au troisième cours, nous étions séparées et l'amitié s'est envolée. C'était dans le fond une connaissance de cours» (P.U.F.4).

2. Sentiment d'aliénation

L'aliénation est le fait de ne plus s'appartenir; le fait d'être étranger à soi-même et à son environnement; le fait aussi de ne plus savoir agir normalement (Legendre, 1993). À la lecture des témoignages, c'est le terme qui semble le mieux définir cette nouvelle étape du décrochage. Selon les témoignages des sujets, le lieu principal de leur aliénation est le cégep. Elle s'étend aussi aux pairs. Il arrive, de plus, que l'individu puisse être en rupture avec sa famille et que cette situation l'amène à abandonner ses études. Il peut donc avoir interinfluence de facteurs scolaires, sociaux et familiaux. Par ailleurs, c'est surtout en regard de l'institution et des membres qui la fréquentent qu'est exacerbé le sentiment d'aliénation. Aussi, selon les descriptions des sujets, est absorbé en premier lieu le sentiment d'aliénation scolaire, en second lieu le sentiment d'aliénation sociale et, en dernier lieu, le sentiment d'aliénation familiale.

2.1 Sentiment de l'aliénation scolaire

Après quelques semaines, les futurs décrocheurs sentent qu'ils ne sont pas à leur place au cégep. Ils entrent dans la seconde phase de la période du décrochage, soit celle du sentiment de l'aliénation scolaire. Par ces termes, est désigné l'attitude du sujet qui sent les liens entre lui-même et son milieu scolaire rompus. Il est aliéné, c'est-à-dire dépourvu de liens avec son environnement scolaire, en tout ou en partie. Morissette et Leduc (1981) mentionnent que les étudiants ayant acquis un sentiment d'aliénation scolaire n'éprouvent aucune émotion positive vis-à-vis l'école. Aussi, l'expression aliénation scolaire désigne donc la seconde phase du décrochage telle que les sujets la décrivent.

Dans cette phase, les sujets prennent conscience qu'ils ne sont pas à l'aise dans leur programme; le curriculum, le contenu des cours sont insatisfaisants voire aversifs. Il y a alors un désintéressement par rapport à leur concentration et globalement, par rapport à l'ensemble des cours.

2.1.1 Démotivation vis-à-vis le programme et les cours

Globalement, les étudiants ne trouvent pas de sens au programme de formation dans lequel ils sont inscrits. Cet effet est dramatisé par le fait qu'ils n'ont pas d'objectifs personnels rattachés à leurs études. Ils ne peuvent trouver de signification à ce qu'ils font. Voici ce qu'ils disent:

> Je me décourageais parce que je voulais seulement entrer dans ma technique. [...] Je n'étais pas motivée. Si j'avais été dans mon domaine, j'aurais étudié des choses qui avaient rapport à cela. Je suivais plein de cours qui n'avaient pas de rapport. C'était des prérequis. Ces cours ne m'intéressaient pas. C'est pourquoi je n'étais pas motivée (P.U.F.1).

> Il fallait que je suive des cours obligatoires parce que je n'avais pas beaucoup de cours, j'avais du français. L'affaire que j'ai trouvée la plus difficile était la philosophie. Ça ne venait pas. On entendait beaucoup parler de philosophes et il me semble que je n'aurais même pas pu dire ce que c'était. J'ai trouvé cela assez «plate». C'est un peu ce cours qui m'a fait arrêter (P.U.F.3).

> Ça ne venait pas d'ailleurs, ça ne venait pas de ma famille, c'était d'être obligée d'étudier des choses que je n'aimais pas, c'était cela mon problème. [...] J'ai décroché parce que je n'étais pas dans ma branche et je n'étais pas du tout motivée. Si tu es dans ta branche, si

tu es dans ce qui t'intéresse, tu ne décroches pas. La philosophie, par exemple, je trouve cela ridicule. Je pense que la philosophie c'est le problème du cégep. Quand tu es dans une technique, tu as tellement de travail à faire que tu n'as pas besoin des cours optionnels (P.U.F.5).

Je n'étais pas motivé, je ne savais pas dans quoi aller. Quand tu ne sais pas dans quoi aller, tu vas aux cours et à chaque cours tu te demandes ce que tu y fais. [...] Il faut vraiment que tu sois intéressé en ce que tu t'en vas pour ne pas décrocher (P.U.G.1).

«Un élève qui trouve en quoi il veut s'en aller, qui aime ça, il est beaucoup motivé à réussir. Ce n'est pas parce que je manquais de motivation, c'était parce que je n'étais pas à ma place» (P.U.G.2).

J'ai commencé à me demander si c'était vraiment cela que je voulais faire, en administration, parce que certains cours allaient mal, comme la comptabilité et les mathématiques. Est-ce que je voulais faire de l'administration jusqu'à la fin de mes jours? [...] Quand je suis allé en administration, mon idée était d'aller en marketing, ce qui avait rapport avec la publicité, la vente parce que j'ai de la facilité avec le monde. Le public, c'est ma place. Une fois que j'avais choisi l'administration, quand j'ai su un peu plus ce que c'était l'administration et su qu'à la fin on choisissait soit finance ou marketing, je savais que c'était marketing que je voulais faire. C'était dans ma tête, c'était sûr, sûr, sûr que c'était ce que je voulais faire. Tout ce qui se rapportait au marketing, j'en raffolais, mais il y avait par contre d'autres cours comme la comptabilité et les mathématiques que j'ai appris à détester. J'ai commencé à voir que les chiffres, finalement, ce n'était pas vraiment moi (P.U.G.5).

«Ce que j'aurais aimé le plus, c'est aller à mon propre rythme» (T.F.1). «Je n'étais pas dans ma branche, j'avais réalisé que je n'aimais pas cela. J'avais fait ma première session et ça m'avait permis de réaliser que je n'étais pas à ma place. J'ai décidé d'abandonner» (T.F.4).

> Je n'ai pas directement songé à laisser mes études. J'ai songé à changer de concentration, j'ai fait une session hors-programme pour m'avancer afin de recommencer en septembre suivant. Je me suis rendue compte que ça ne rapportait plus ce que je pensais que ça me rapporterait. Au début, je pensais que c'était ma charge de travail qui faisait que je n'aimais pas cela, mais je me suis rendue compte que je n'étais pas totalement prête à faire cela. Ce que j'avais pensé faire était d'aller dans une autre concentration. Ce n'était pas vraiment un abandon. [...] Je voulais aller à l'école, j'avais une soif d'apprendre. Je me suis rendue compte que ce que je voulais apprendre n'était pas ça, j'ai trouvé cela long, plate, j'en voulais à tout le monde (T.F.5).

«Je me suis dit que ce n'était pas parce que je n'étais pas bon, c'était juste pas ma branche. Je n'aimais pas cela et ce n'était pas ce que je pensais» (T.G.2). «Je n'étais pas motivé à réussir dans ce domaine-là. Je manquais totalement de motivation» (T.G.3). «Le problème, c'est que j'avais été mal inscrit. J'avais été inscrit en informatique. J'ai été obligé d'annuler cinq ou six cours» (T.G.4).

> J'étais dans une concentration que je n'aimais pas. À la première session, j'étais tanné, tant qu'à niaiser et perdre mon temps là, j'étais aussi bien de faire quelque chose d'autre. Je pense que je me sentais perdu. Si je vais dans le fin fond, j'étais perdu. Je pense que ça été de m'adapter au début. Il aurait fallu que je me prenne en main et me dise que c'était à moi de faire quelque chose si je voulais réussir dans la vie. Il faut que tu te demandes si tu vas aimer faire telle étude, et

> si tu vas aimer travailler dans le domaine. J'ai trouvé mes études débiles, philo, psycho et autres. [...] Après les deux trois semaines du début, ça bien été, après c'est la motivation qui a fait défaut. J'étais écoeuré de suivre les cours traditionnels. [...] Ah! tous les cours obligatoires. Je les enlèverais. Je trouve plein de cours inutiles, c'est ce qui ne motive pas le monde, je pense. Chez les décrocheurs surtout. Les cours qui n'ont aucune relation de vie, quand tu te retrouves après sur le marché du travail, ce n'est pas certain que ces cours te servent. J'irai davantage suivre des cours plus rationnels avec la vie de tous les jours. [...] Je n'aimais pas les cours obligatoires comme le français, les maths. Je me disais que ça ne me servirait à rien plus tard. La trigonométrie, de la savoir pour moi, c'est de la foutaise. Je ne vais pas m'en servir pour faire une commande (T.G.5).

2.1.2 Absence de relations significatives avec les professeurs

S'il y a rupture avec le programme et les cours, il y a aussi rupture avec les enseignants. Beaucoup se plaignent alors de la relation entre professeurs et étudiants. Ils reprochent aux professeurs leur indifférence, leur manque d'intérêt, leur contact impersonnel. On les blâme d'être essentiellement un dispensateur de cours, de n'avoir dans l'enseignement qu'un intérêt pécuniaire et d'utiliser les étudiants.

> Les profs ne s'intéressaient pas ou à peu près pas à nous. Je sais cependant qu'il y en a qui sont intéressés aux étudiants, j'en ai vu. Je ne les avais pas comme profs, mais je savais que ça existait. La manière d'enseigner n'est pas la même qu'au secondaire, c'est moins personnel (P.U.F.5).

«Ils te donnent leurs cours et ce que tu en fais après, ça ne les dérange pas. Ils ne cherchent pas à t'appuyer ou à te suivre» (P.U.F.1).

> Il y en avait un sur deux qui donnait son cours et se foutait de qui était en face de lui. Plusieurs étaient corrects, plus jaseux, plus personnels, mais ils sont surtout là pour donner leurs cours, pas pour travailler au social. Si tu as des problèmes, il faut que tu ailles voir ailleurs. Ce n'est pas leur «job». Ils passent tellement d'étudiants qu'ils ne peuvent pas s'intéresser aux problèmes de tout le monde (P.U.F.5).

> Il y a des professeurs qui donnent leurs cours pour la paye, qui font leur matière et c'est tout. Il y en a une couple comme cela au cégep. [...] Il manque un peu de suivi, ils devraient peut-être aller voir les personnes et voir leurs préoccupations (P.U.G.1).

> Au cégep, les profs c'est blanc ou noir. Ou bien le prof est encore parlable, dans le sens où il a encore son petit côté du secondaire, il a un pied au secondaire, celui-là va continuer de t'aider, de t'encadrer, à s'informer de toi, à cataloguer comme une personne ayant des sentiments et ressentant des choses. De l'autre côté, il y a le prof avec le pied dans l'université qui prépare à la vraie vie de l'université: tu n'es pas là, bien arrange-toi (P.U.G.5).

> Il y en a qui sont très exigeants. Il y en avait une, entre autres, que si tu faisais quelque chose de mal, elle ne t'encourageait pas à mieux faire, elle te décourageait totalement. Elle donnait plus qu'un cours. Tu arrives à ne plus l'aimer et tu vas à tes cours à reculons. Ce n'est pas encourageant, c'est démoralisant (T.F.3).

Si les profs n'avaient pas eu de préjugés, Quand ils ne t'aiment pas la face, ça se ressent dans tes examens. [...] Tu ne veux pas être traitée de niaiseuse chaque fois que tu ne comprends pas. Si tu intervenais, c'était comme si tu étais niaiseuse. Quand on te fait croire que tu est niaiseuse, tu ne réveilles pas le monde. [...] Je ne m'attendais pas à être traitée comme au secondaire, je n'étais plus une enfant, mais j'aurais aimé qu'ils montrent un peu d'intérêt (T.F.4).

Il y en a qui sont là que pour leur chèque de paye. D'après moi, ceux qui enseignent au secondaire ont vraiment un plus grand désir d'enseigner, une plus grande motivation d'enseigner que les profs du collégial. Tu les vois, ils ne se rappellent pas des noms, il faut que tu leur dises que tu es dans tel groupe, que tu as vu cela à tel temps et à tel moment afin de les situer. [...] Il y a les relations professeurs-élèves. Ils ne connaissent pas toujours ton nom. Ils en voient des faces eux dans une journée et ce n'est pas facile de connaître les gens. Ils finissent pas connaître ton nom, ton style, mais ta personnalité, ils n'en connaissent pas grand chose. Je trouvais cela moins intéressant (T.F.5).

«Les professeurs se foutaient carrément de nous, ils ne s'occupaient pas des élèves. Il était impossible de les contacter» (T.G.2).

Les profs, premièrement, se foutent de toi, tu n'es qu'un numéro. Si tu as un problème et vas les voir, dans le fond, ils s'en foutent carrément. [...] Il y avait des profs qui ne l'avaient pas, comme mon prof de français. Il ne l'avait pas du tout. Juste un exemple: nous avions fait un examen le vendredi et le mardi nous lui avons demandé s'il l'avait corrigé et il ne se souvenait pas que nous avions passé un examen. Ce n'est pas trop fort. Un prof, c'est une personne; chaque

> prof a sa personnalité. Il faut que tu vives avec cela. Personnellement, je n'étais pas un gars qui causait des problèmes aux profs (T.G.3).

Lorsque l'étudiant sent qu'il y a un risque de conflit avec le professeur, il est préférable de ne pas attirer l'attention. «Quand ça ne marche pas avec la personne, c'est mieux de laisser tomber que de s'engueuler avec. J'étais mieux de rester tranquille. Tu peux quand même poursuivre ton cours. J'aime autant que ce soit tranquille et que rien n'arrive» (P.U.G.2).

Dans certains cas, l'étudiant entre carrément dans des entreprises de séduction.

> Les professeurs que je n'aimais pas, j'étais plus fin avec eux donc ils finissaient pas m'aimer. Je ne les tétais pas comme un fou, j'étais plus gentil, je savais comment les prendre. Je les étudiais dès le premier cours, puis profondément par la suite, et je n'avais jamais de problème. Je n'ai pas eu de difficulté (T.G.2).

On considère que les professeurs ont aussi leurs préoccupations en dehors de leur emploi, mais cela ne devrait pas être un empêchement à avoir une bonne médiation entre l'étudiant et le professeur. D'autant plus que son rôle est surtout d'éduquer.

> Je sais que les profs ont aussi leurs problèmes à l'extérieur, comme on peut en avoir, mais quand tu es éducateur, il faut que tu éduques en dehors de ta matière, il y a l'aspect relation. C'est quelque chose à améliorer. [...] Je considère que si tu es dans l'éducation, il faut que tu connaisses ta matière, d'un autre côté, il faut que tu aies ta pédagogie pour que tes étudiants l'assimilent (P.U.G.5).

Si les étudiants apprécient une bonne médiation en classe, ils apprécient aussi les contacts chaleureux en dehors de la classe.

> Il y a les profs quand tu les rencontres dans le corridor, c'est juste s'ils te regardent. Cela a été dur. [...] Il y a le côté public aussi. Il faut être capable de parler, de jaser, même si ce n'est que deux minutes, juste le fait de t'informer d'un de tes étudiants. Ça va le mettre à l'aise dans ton cours. Juste dire «Bonjour», le gars est à l'aise et sait que le prof est un peu de son côté (P.U.G.5).

Pour certains étudiants, il y a un lien entre la fréquence d'avoir été avec des professeurs perçus comme compétents et le fait d'apprécier la matière. «Je n'ai jamais aimé le français et j'ai eu un bon prof de français sur trois.» (P.U.F.1) On pense aussi que plus les professeurs sont âgés, moins ils sont motivés à enseigner. Ils donnent pas la matière prévue. «Au cégep, beaucoup de profs sont âgés, j'avais un prof de français qui n'avait même pas d'ordinateur, qui faisait tout à la main, il passait son temps à nous compter sa vie plutôt qu'à nous expliquer le français.» (P.U.F.1) «Il y a des profs qui n'ont que cinq ou six ans avant leur retraite et c'est comme pénible. Ils sont là que par présence.» (P.U.G.5) Les étudiants ont alors l'impression que les cours ne sont pas conformes à leurs besoins. Il y a aussi un sentiment d'être utilisé par le professeur. "Les cours ne sont peut-être pas adaptés à nos besoins. Il y en a qui exigent que tu achètes des livres dans certaines matières parce qu'ils en ont écrits. Je ne trouve pas cela correct» (P.U.F.1).

Dans ce contexte, on reproche l'inefficacité de la direction à modifier les comportements de certains professeurs. «Si j'étais directeur du cégep et que j'avais des décisions à prendre, il y aurait des profs qui se placeraient, je ne dis pas cela juste en tant qu'étudiant, mais en tant que personne parce que je pense que les profs ont aussi une éducation à recevoir» (P.U.G.5).

Dans le témoignage qui suit, on voit l'impact qu'un «super bon» professeur tel que qualifié, a sur un étudiant.

> Le prof venait s'asseoir avec nous et se mettait à jaser de tout. On pouvait parler avec lui de n'importe quoi, du ski, etc. Il était super gentil ce prof. On faisait notre recherche et dès qu'on avait une difficulté, il venait nous voir. Il était disponible, il était intéressant à entendre, en plus il était drôle. J'ai trouvé que c'était un super de bon prof de philosophie. Il était vraiment comique. Il y en avait qui ne l'aimait pas, mais moi, j'ai eu beaucoup de plaisir avec. À ma première session, c'était le cours que j'ai eu le moins de misère à faire et dont ma note était supérieure à toutes les autres. Même plus haute qu'éduc (P.U.G.2).

2.1.3 Absence de demande d'aide aux professeurs

Si l'étudiant n'a pas de rapports significatifs avec les professeurs, à plus forte raison il y a une forte résistance à les consulter pour leur demander de l'aide. Au pire, il y a un refus de les rencontrer.

> Si tu avais des questions sur des travaux qu'ils t'avaient donnés, tu allais à leur local. J'aurais préféré que ça se passe dans le cours, parce qu'on était déjà là. Souvent, tu finis ton cours et tu as hâte de t'en retourner chez vous. Le lendemain, tu as un cours juste le matin et ensuite en fin d'après-midi, donc tu ne te déplaces pas juste pour cela. Des fois, tes difficultés se résument en une petite question et c'est ce que je dis, si mon horaire avait été plus plein, c'est-à-dire les cours plus rapprochés, j'aurais été plus souvent sur place et plus disponible pour prendre une heure de «break» pour aller rencontrer le prof. [...] J'avais besoin d'aide. J'aurais pu poser des questions à

André s'il avait été dans les mêmes cours que moi, ou à des gens avec lesquels j'étais en appartement. Moi, toujours me déplacer pour aller rencontrer les professeurs, j'étais gênée. Quand je bloquais dans un travail, j'aurais pu aller voir le prof ou aller à la bibliothèque, mais je laissais tout cela là. Je faisais une dissertation par exemple, j'avais le goût de la faire, mais à un certain moment, je bloquais, je ne comprenais plus mes notes, c'était quoi l'étape suivante? Donc, le cours suivant, je restais chez nous pour essayer. Je ne demandais pas d'aide, mais j'en aurais eu besoin (P.U.F.1).

«Après les cours, c'était rare que j'allais voir les professeurs pour avoir d'autres explications. Je n'avais pas beaucoup de communication avec mes professeurs. J'entrais dans mon petit cocon et je ne pensais à aller les voir» (P.U.G.1).

S'il y avait quelque chose que je ne comprenais pas, je n'allais pas les consulter. Ça ne me tentait pas parce que parfois on aurait dit qu'ils voulaient te répondre «bête». Même s'ils ne te répondent pas «bête», ils disent que j'aurais dû écouter. J'avais écouté, mais je n'ai pas compris (P.U.G.2).

«Les professeurs étaient disponibles, mais je n'allais pas les voir, du moins très rarement» (P.U.G.4). «Lorsque je ne comprenais pas quelque chose, j'étais davantage portée à aller voir une de mes amies» (T.F.2). «Je ne posais pas beaucoup de questions. Je n'avais pas beaucoup de rapports avec eux même s'ils offraient une disponibilité. J'aimais mieux demander les questions à mes amis» (T.F.3).

Les professeurs ne viennent pas te chercher. C'est toi qui doit y aller. C'est nouveau quand tu arrives du secondaire. Les étudiants qui sont capables de le faire, qui sont assez francs avec eux-mêmes pour dire

> «oui, j'ai un problème, je vais voir mon prof», fonctionnent quand même bien. Moi, je n'y allais pas (T.F.5).

Manque d'intérêt pour les sessions d'intégration, comme le dit cette étudiante, elle n'avait aucun intérêt à acquérir une méthode de travail pour les cours de formation qu'elle ne désirait pas. Pour elle, le prérequis aux méthodes de travail est avant tout d'être admis dans le programme de son choix.

> Il y a une certaine aide qui se fait au cégep parce qu'à un certain moment, je trouvais cela difficile, je n'étais pas studieuse donc je pochais certains cours; j'étais à un certain moment sous condition, il fallait que je passe en moyenne tous les prochains cours. Sur cinq cours, il fallait que j'en passe quatre, sinon je ne me rendais pas à la prochaine session. J'en avais passé trois. J'étais donc sur une deuxième condition. À l'étape suivante, je devais passer tous mes cours, sinon je ne retournais pas au cégep. À ce moment-là, avant que la session commence, l'école rencontrait les élèves sous condition et nous aidait à faire un horaire et nous montrait comment faire si tu avais un travail. Ils nous aidaient à monter un horaire qui nous donnait du temps pour étudier. J'étais démotivée, je ne voulais qu'entrer dans ma technique, il n'y avait que cela qui m'intéressait. Je ne le voulais peut-être pas assez.

2.2 Sentiment de l'aliénation sociale

Le cégep n'est pas un lieu de vie pour les sujets. Ils s'y sentent isolés, seuls. Ils ont donc une tendance naturelle à ne pas participer à la vie communautaire du cégep. Ils ne créent pas de liens avec leurs pairs dans des activités académiques ou parascolaires. Cette attitude a un effet en boucle, moins ils s'investissent dans des rapports sociaux, plus ils se sentent seuls, moins ils passent de temps au cégep, etc.

Aussi, passent-ils le strict minimum de temps au cégep. Aussitôt le cours terminé, les sujets quittent rapidement le cégep.

Cette attitude est aussi exacerbée par la nature de certains programmes qui ne favorisent pas les groupes d'appartenance. Le sentiment d'aliénation sociale, tout comme celui d'aliénation scolaire sont les assises ou les prémisses de comportements qui deviendront plus tard carrément des comportements d'évitement généralisés à l'égard de toute la vie scolaire.

2.2.1 Absence de groupe d'appartenance

La nature du programme suivi peut favoriser l'isolement de certains étudiants.

> Les gens font leurs petites affaires en petite bande. Ceux qui sont en technique sont ensemble, par rapport à leur programme. Étant en HORS-DEC, je ne suivais pas vraiment personne. Je me rendais à mes cours seule. [...] Je crois cependant que j'aurais eu beaucoup de plaisir si j'avais été dans une technique où c'est toujours la même «gang» qui se suit. Je voyais aller André là-dedans et je me disais que c'était dans cette ambiance que j'aurais aimé vivre. [...] Mon ami André allait au même cégep, on s'y rendait ensemble, lui partait de son côté et moi du mien. Dire que je me suis intégrée... vu que c'était HORS-DEC, c'était difficile (P.U.F.2).

Par ailleurs, même dans certains cours de technique, comme par exemple acupuncture, thanatologie, audioprothèse pour ne citer que ceux-ci, le type de sélection qui y est opérée ne permet pas d'homogénéité entre les étudiants. Certains étudiants se retrouvent donc minoritaires, comme l'expriment ces étudiants.

> Il y avait une grande différence d'âge cependant. On était possiblement dix-huit élèves et là-dessus, seulement cinq étaient du secondaire. Les autres étaient plus vieux, quelquefois on se sentait délaissés. Il y en avait qui parlait de pleins de choses que nous nous n'avions jamais faites. Quelquefois, tu essaies de t'intégrer dans une conversation et ils te disent presque de t'en aller parce qu'on n'avait que dix-sept ans (T.F.3).

> La moyenne d'âge était beaucoup plus élevée que mon âge. La moyenne d'âge était de 27 ans. Si ça n'avait pas été des sept étudiants qui arrivaient du secondaire, la moyenne d'âge aurait été d'environ trente, trente-deux ans. J'ai trouvé cela difficile à ce niveau-là, d'étudier avec des adultes. Ça crée des conflits. Il y en a qui se sentent supérieurs à toi, ils te le font sentir. Tu essaies dans tout cela de te monter la tête un petit peu et de donner des opinions. Eux donnent des arguments et les «garrochent», c'est normal, ils ont plus d'expérience que toi. À ce niveau-là, c'est dur de créer des liens qui pourraient être intéressants (T.F.5).

De plus, certains étudiants ne s'identifient pas à leur groupe en classe à cause des écarts de rendement perçus. «Je n'étais pas vraiment dans le «beat» des étudiants. Je réussissais, mais pas à mon goût, c'était du par cœur» (T.F.1). Certains se plaignent aussi d'être face à des groupes fermés ou encore de ne pas avoir d'amis du tout et d'être au cégep que pour étudier.

> Au cégep, je trouve que les liens d'amitié ne sont pas forts, tu es une petite «gang». On dirait que tu arrives au cégep avec ta petite «gang» et on dirait qu'ils n'entrent pas vraiment avec une autre. Ceux qui sont deux ou trois risquent de rester deux ou trois tout le temps. Ce

> n'était pas tout à fait pareil à ce que j'avais imaginé; côté amitié surtout, j'aurais aimé me faire davantage d'amis (P.U.F.4).

> Travailler en groupe, c'est difficile pour moi, il faut que je fasse ma petite affaire, c'est comme cela que je vais réussir. Dès que tu me mets avec quelqu'un pour travailler, ça ne marche pas. Je ne suis pas capable de travailler en groupe. [...] Je suis quelqu'un de gênée pour aller vers quelqu'un. C'est une technique où tu côtoies beaucoup de monde, il faut que tu sois capable de parler avec la famille en deuil (T.F.3).

2.2.2 Non-participation aux activités para-scolaires

Après les cours, on assiste presqu'à une fuite hors du cégep. Aussi, les sujets ne participent pas aux activités parascolaires. «Au cégep, tu n'y étais que pour étudier, tu allais à tes cours et tu partais. Il n'y avait pas d'ambiance entre étudiants. C'était mort» (P.U.F.3). «Je n'avais pas d'amis au cégep. Je n'y restais pas longtemps. J'y allais pour mes cours, puis partais. Je ne pense pas que j'y serais restée une journée complète» (P.U.F.5).

> Certaines gens ont besoin de s'épanouir davantage en s'impliquant dans les sports ou autres activités, mais moi je n'allais au cégep que pour suivre mes cours. J'avais assez de tous les cours que je suivais, je trouvais cela difficile. Je ne m'en mettais pas plus sur le dos (P.U.F.1).

Si, pour certains, les activités parascolaires sont des bons moyens pour créer des liens amicaux, pour d'autres, le fait de ne pas avoir d'amis est perçu comme un empêchement à s'impliquer dans la vie étudiante.

> Mes amis n'étaient pas avec moi, je ne connaissais pas grand monde. Quand tu ne parles pas au monde, tu pars de ton côté. Je faisais des arrêts pour aller à la bibliothèque. J'aurais davantage aimé cela si mes amis avaient été là avec moi, j'aurais été plus motivée parce qu'il y a plein d'activités au cégep que j'aurais alors faites. Je préférais être chez nous qu'au cégep, parce que je n'y connaissais pas beaucoup de monde et tant qu'à être seule dans mon coin... Si j'avais eu des amis, j'aurais fait plein d'affaires. Au cégep, c'est le «fun», tu pouvais aller dans des ateliers, tu avais aussi de la bonne musique. J'aurais fait cela avec des amis (P.U.F.3).

Les sujets sont malgré tout conscients que la participation aux activités socio-culturelles permettent d'avoir des liens avec leurs pairs et seraient ainsi des incitateurs à fréquenter le cégep.

> J'aurais aimé qu'il y ait plus d'activités pour qu'on se connaisse plus. Au secondaire, à la fin des cours, il y avait toujours des activités para-scolaires. Peut-être que je ne m'impliquais pas suffisamment au cégep, mais il me semble que je n'étais pas au courant de toutes les activités parascolaires (P.U.F.4).

> Faire des activités para-scolaires aurait pu me donner le goût de rester au cégep. Disons que j'aurais eu une demi-journée de cours et une autre pour faire autre chose, comme m'impliquer dans un comité. Si je m'étais impliquée la première année, j'aurais été plus connue la deuxième année, je me serais fait embarquer et ça m'aurait incitée, sinon donné le goût d'aller au cégep. Mais, il n'y avait rien qui m'intéressait (P.U.F.5).

«Il y a des programmes sportifs intéressants au cégep. Il y a toutes sortes d'activités qui permettent de rencontrer du monde, c'est intéressant aussi. J'aurais dû m'impliquer là-dedans, mais je m'y suis pas inscrit» (P.U.G.5).

2.2.3 Absence de recours aux services d'aide du cégep

De même que les étudiants ne consultent pas leurs professeurs comme nous l'avons vu précédemment, ils ne demandent pas non plus d'aide aux divers professionnels du cégep: psychologues, conseillers d'orientation, conseillers d'information scolaire, aides pédagogiques, conseillers en affaires étudiantes et animateurs communautaires.

> J'en ai parlé comme ça avec mon «chum», je n'ai pas vraiment demandé d'aide. Je me suis arrangée avec mes propres affaires. J'aurais pu aller voir un orienteur. Quand j'avais envie d'y aller, j'avais un cours et quand je n'avais pas de cours, je n'avais pas envie d'y aller (P.U.F.3).

«Je ne sentais pas le besoin de demander de l'aide, je trouvais que ce n'était pas nécessaire» (P.U.G.2).

> Je n'avais pas vraiment besoin d'aide à l'école. Ce n'est pas à cause de l'école que j'ai décroché. C'est à cause de problèmes avec mes parents. Je leur ai désobéi. Ils ne pouvaient pas bien m'aider, c'est surtout de l'argent, d'une «job» dont j'avais besoin. Mes parents ne voulaient plus que je reste chez nous. [...] Je suis allé voir la personne responsable des prêts étudiants au collège. Si j'avais pu avoir un prêt pour vivre en attendant que je finisse mes études, j'aurais tenté de me trouver un emploi d'été. Je suis allé dans des

banques et aussi voir des personnes que je connaissais et qui avaient de l'argent. J'ai fait bien des places (P.U.G.3).

«Je ne suis pas allé voir qui que ce soit au cégep, non plus» (P.U.G.4).

Il y a des préjugés tel le manque de confiance envers les services d'aide personnelle.

À cause justement de la réputation qu'on avait faite des orienteurs. C'était comme au secondaire, je ne suis jamais allée la voir parce que je me disais que si j'y allais, elle m'aurait dit de ne pas aller en acupuncture, qu'il n'y avait pas de débouché. Au collégial, j'avais peur qu'on me dise la même chose. [...] Je ne serais pas allée voir un orienteur parce que de ce que j'entends dire des élèves, les orienteurs ont une très mauvaise réputation, ils font faire des petits tests, ça ne vaut pas vraiment la peine. Je ne peux pas juger parce que je ne suis jamais allée en voir. Ce serait peut-être une chose que j'aurais à faire, ça me fait un peu peur (T.F.1).

L'A.P.I. était dans le négatif, je n'avais pas de relation écoeurante avec laquelle je devais passer, non pas que je la haïssais, mais à cause de sa façon de travailler et comme elle pensait. Déjà, à cause de cela, c'était clair dans ma tête que je n'irais pas la voir. Quand je suis allé signer mon papier comme quoi j'arrêtais le cégep, ma décision était prise, j'étais là pour signer (P.U.G.5).

«Aller voir un psychologue peut signifier d'être faible et d'être à bout de ressource. Je n'étais par rendue au point d'avoir besoin d'aide psychologique. Mon «moi» était quand même assez fort pour combattre» (T.F.1). Par ailleurs, exceptionnellement on a de la reconnaissance envers l'aide reçue.

> Je suis retournée trois fois voir l'orienteur, j'avais après une certaine idée de ce que j'aimerais, mais pas d'idée précise. Il m'a fallu me renseigner auprès d'autres personnes. J'avais des livres que je consultais, j'écoutais aux alentours et découvrais dans quoi j'aimerais peut-être aller. Je suis retournée voir l'orienteur et il m'a écoutée, il a vu que ce n'était pas simplement un coup de tête. La première fois que je l'ai consulté, ça n'a rien changé. Il a fallu que j'y retourne souvent pour qu'il me comprenne et m'aide. Mon idée était de plus en plus arrêtée. Je savais que je n'aimais pas vraiment ma technique, il m'a aidée dans cela, dans quoi pourrais-je m'orienter? Je voulais que l'orienteur me donne plusieurs options et qu'ensuite je choisisse. Il m'a dit «je ne te vois pas là-dedans, ou je te vois plutôt dans tel ou tel domaine». L'orienteur m'a donné des points de repère pour m'aider à me retrouver (T.F.2).

Exceptionnellement, on accorde de la reconnaissance à l'aide professionnelle. «Elle a parlé avec moi pour s'assurer que c'était vraiment ce que je voulais. Elle m'a demandé ce que je n'aimais pas dans ma technique. C'est elle qui m'a fait voir que j'avais besoin d'être en contact avec les jeunes» (T.F.4).

2.3 Sentiment de l'aliénation familiale

La rupture des liens familiaux peut avoir un impact négatif sur les études.

> C'est quand mes parents ont commencé à dire que je ne pouvais plus rester chez nous, j'ai alors commencé à penser à décrocher. Je ne pouvais pas vivre avec mes payes, comme je le disais tantôt. Il fallait que je me trouve un emploi à temps plein pour arriver. [...] Il faut payer ton appartement, ton manger, t'habiller, tout cela coûte cher. Je n'aurais pas pu payer tout cela avec les payes que je faisais, il

> fallait que je me trouve un autre emploi. Ce n'est pas à cause du cégep que j'ai lâché (P.U.G.3).

«De plus, l'ambiance chez nous était devenue ennuyeuse, mon frère est débile, c'était le bout du bout, il fallait que je fasse quelque chose» (T.F.1).

> J'ai abandonné deux fois. Sauf que la deuxième fois, je n'ai pas fait d'abandon, je suis partie du jour au lendemain. C'est sûr que c'était écrit échec partout sur mon bulletin. Je n'ai pas pu venir au cégep dire ce qui c'était passé. Mes parents s'étaient séparés et ma mère a fait une dépression et j'ai dû rester à la maison avec elle. J'ai été mise dehors du cégep parce que je n'avais pas réussi mes cours. [...] La séparation de mon père et de ma mère, tout était mélangé dans ma tête. Au cégep, tout allait tellement bien, je serais dans ma dernière année, je m'en irais à l'université. Il est arrivé que mon père est parti de chez nous. J'ai trouvé cela difficile et je trouve toujours cela dur après un an seulement (T.F.3).

3. Comportements défense

Les sentiments d'aliénation font place à deux formes de comportements réactionnels de défenses: a) les comportements d'évitement envers une situation jugée aversive et b) les comportements de «suradaptation» associés à l'acharnement pour réussir malgré l'adversité de la situation.

3.1 Comportement d'évitement

Le manque d'intérêt, l'absence de motivation et l'aversivité des activités scolaires induisent des stratégies d'évitement chez les sujets. Les principaux comportements d'évitement sont la négligence envers les travaux scolaires,

l'absentéisme et l'abandon de cours, la passivité en classe, la perturbation dans les cours, la priorité des relations amoureuses sur les études, l'augmentation des heures de travail rémunérées et les achats superflus dysfonctionnels en regard des études.

3.1.1 Négligence envers les travaux scolaires

«Il y avait la «gang» de gars dans la cuisine qui faisaient tous des dessins, en faisant des farces et en buvant une bière» (P.U.F.1). «J'étais «tannée», je ne travaillais plus» (P.U.F.3). «"J'avais trop de chose à l'extérieur de la maison» (P.U.F.5).

> Si tu terminais en début d'après-midi, tu allais au centre d'achat. Tu dépensais encore. Tu vas à la librairie, tu vois un bon livre, tu l'achètes, tu vas au dépanneur, tu as faim, tu vas manger, tu fais deux trois arcades, tu vas jouer au «pool», tu viens de sauter dix quinze piastres à chaque fois. C'est ce qui arrive. Tu dépenses trop entre les cours. Quand tu as ces trous entre les cours, la meilleure chose à faire c'est d'aller à la bibliothèque de ton école ou tu peux faire tes devoirs ou tes recherches, c'était la meilleure chose à faire, mais je ne la faisais pas (P.U.G.2).

«Les soirs après les cours, ce n'était pas vraiment des activités scolaires, on jouait au «pool», des choses comme cela, avec du monde du cégep» (P.U.G.3).

> Je suis allé au cégep, je suis entré dans une classe où je ne connaissais personne, ça n'a pas été long - on s'est mis toute la «gang» ensemble. On est devenu de nouveaux amis. C'était le «fun», un peu la vie de «party». Je ne m'attendais pas du tout à ce style de vie. Je pensais qu'au cégep ce serait une place studieuse, c'était la grosse foire. J'ai pas mal foiré. C'était l'enfer. Ça nuisait énormément à mes études.

> C'est ce qui a fait que j'ai «floppé» des sessions au cégep. [...] Il me semble que de passer trois ou quatre heures au café étudiant à écouter la musique et jouer au pool peut parfois être plus intéressant que de les passer dans une bibliothèque à essayer de comprendre une formule en chimie. À un certain moment, j'avais d'importants travaux à faire et ça ne me tentait pas parce que j'avais pris l'habitude de ne rien faire (P.U.G.4).

«Quand j'étais découragée, je n'étudiais plus. Surtout à la fin, lorsque j'avais des examens. Là, je le regrettais. À la fin, j'étudiais moins et j'avais des notes plus basses» (T.F.2).

> J'avais des problèmes parce qu'il y avait des belles filles. C'était une distraction. J'allais toujours à la même place, tu jouais au «pool». [...] Je n'étais pas du tout intéressé. J'arrivais chez nous et j'écoutais la télé plutôt que faire mes devoirs. J'aimais cela au début, pas par la suite. Ça ne m'attirait plus à ma deuxième session. Quand ça ne t'attire pas, si tu as un problème que tu ne comprends pas, tu ne feras rien alors que si tu est intéressé, tu vas essayer de le résoudre. Je ne comprenais pas et ça ne me dérangeait pas (T.G.1).

«On fumait des joints. On sortait, on allait dans les clubs. Le midi, on allait prendre une bière, on faisait plein de choses» (T.G.3). «Comme j'avais quatre cours par semaine, j'allais à mes cours puis retournais chez nous» (T.G.4).

> Si tu as juste une heure entre les cours, tu peux en profiter pour aller à la bibliothèque. Quand c'est trop long, tu vas retourner chez toi. Souvent si tu as cinq heures entre les deux, tu t'en vas chez toi et fais autre chose. Tu ne restes pas à l'école pendant cinq heures. Peut-être qu'il y en avait qui le faisait, mais pas moi (P.U.F.1).

3.1.2 Absentéisme et abandon de cours

Il y avait des cours que je n'aimais pas, donc je n'étais pas porté à y aller. Du côté activité, j'allais faire du ski alpin avec les autres, mon sport préféré et je laissais tomber mes cours. Le lendemain, je retournais à l'école, mais ce n'était pas tout le temps évident. [...] C'est à ma deuxième session quand j'ai lâché les mathématiques, ensuite mon histoire, plus que ça allait, plus j'en lâchais. Il me restait français, philo et éduc. Finalement, il me restait français et philosophie que j'ai quand même passés, même si je n'y allais pas souvent. J'allais toujours à l'éducation physique, mais quand j'ai vu que je n'avais que deux ou trois cours dans mon horaire, ça ne valait pas la peine d'y aller. Dix heures de cours par semaine, aussi bien lâcher (P.U.G.4).

Il n'y a jamais eu de prise de présence au cours. J'ai commencé à m'absenter. Au début, j'allais à mes cours, je travaillais chez nous, puis ensuite, je n'allais plus à mes cours, c'était encore plus dur et ça n'allais plus du tout. [...] J'ai trouvé cela une coche plus difficile qu'au secondaire, mais le fait que je n'allais pas à mes cours n'a pas aidé. (P.U.G.4).

Au début, j'avais pris huit cours. Après, j'ai ai réduit le nombre et s'il arrivait des jours où j'avais des creux entre deux cours, je restais à la maison. [...] À un certain moment, j'étais moins intéressée à aller à mes cours et mes notes en ont pris un coup ((T.F.2).

En dehors de mes cours, je me sentais correcte, dans mes cours, je ne me sentais pas bien. [...] J'allais à mes cours, je n'étais pas de

bonne humeur, quand j'avais un cours avec un prof que je n'aimais pas, j'aimais mieux rester couchée (T.F.4).

«J'en ai eu des échecs comme tout le monde. Ce n'était pas que je n'étais bas bon, c'est que je n'allais tout simplement plus aux cours» (T.G.1). «À un certain moment, j'ai abandonné plusieurs cours et je suis allé m'entraîner en conditionnement physique, je m'entraînais à tous les jours» (T.G.2).

3.1.3 Passivité en classe

Je m'assoyais au fond de la classe, je ne parlais pas et je laissais le professeur aller avec son cours. Les autres étaient motivés, eux parlaient, posaient des questions. Moi, je m'assoyais et avais hâte que le cours soit fini. J'y allais pour ne pas avoir de record d'absence, mais quand le cours était fini, je fichais mon camp (T.G.5).

3.1.4 Perturbation des cours

Nous avons eu du plaisir. Il n'y avait personne de vraiment sérieux dans ce cours. Le prof nous donnait à peu près quatre cours, il était perdu, il ne savait pas comment nous intéresser à ce qu'il disait, c'était le party dans la classe, vraiment le party, une vraie bonne ambiance. Le prof n'était pas tout le temps d'accord. Question d'ambiance, on s'entendait bien (T.G.3).

3.1.5 Priorité aux relations amoureuses

Les heures qui me restaient, c'était toujours l'amour et je les consacrais à André. [...] Ce que je veux dire, c'est qu'au secondaire, ce n'était pas lui, c'était quelqu'un d'autre, mais c'était la même

chose. C'était de faire des activités ensemble après l'école plutôt que m'installer et étudier. Il aurait fallu que je rencontre quelqu'un de bien studieux, ça m'aurait aidée. [...] Ce qui m'a nui dans mes notes au cégep, ce fut d'être en amour. Je m'en allais au cégep avec André, après le cours, je m'en allais avec André (P.U.F.1).

Le gros facteur que je vois, c'est que quand je suis entrée au secondaire, j'avais en tête de devenir vétérinaire. Je me suis fait un copain, tu lâches un peu d'étudier pour sortir avec ton copain, tes amis et à un moment donné, je n'avais plus le pourcentage que j'aurais pu avoir. [...] Bien sûr, depuis le secondaire III, c'est peut-être cela qui ne m'a pas aidée non plus. À un moment donné, tu laisses tes devoir pour voir le copain, ça n'aide pas (P.U.F.2).

Bien, à ce moment, je suivais des cours de préparation au mariage, je songeais à l'appartement que j'habiterais avec mon chum, j'étais un peu tannée d'étudier à ce stade-là, je te l'avoue. Je pensais plus à mon chum qu'aux études. Quand je regarde cela aujourd'hui, quitter la maison pour aller vivre avec quelqu'un que j'aimais, travailler dans la même ville que mon mari, y aller à l'école le soir, c'était sûrement des raisons réelles de mon décrochage. [...] J'étais supposée me marier, je pense en avril, c'est loin tout cela, donc, j'aurais été à l'Assomption avec mon mari et en même temps au cégep de l'Assomption. Ça n'a pas marché avec ce garçon-là. Donc, je ne suis pas allée demeurer à l'Assomption et ne suis pas allée au cégep de l'Assomption. Ça ne me tentait plus d'y aller; de toute façon, après cette rupture, j'étais un peu bouleversée, mon moral n'était pas à 100% (P.U.F.4).

3.1.6 Augmentation des heures de travail rémunéré

Il est intéressant de noter ici que, pour certains étudiants, l'augmentation des heures d'emploi est plus une conséquence qu'une cause d'un rendement faible. À partir du moment où ça va mal au cégep, augmenter ses heures d'emploi si on en a un ou en trouver un si l'on n'en a pas, devient naturel.

> Il y avait aussi un besoin d'argent, donc j'ai décidé de lâcher. Si j'avais réussi, j'aurais continué et on se serait serré la ceinture jusqu'à la fin de nos études après lesquelles, on se serait payé quelque chose, mais vu que je ne réussissais pas bien, j'ai lâché. [...] Comme étudiante, j'avais pris un travail dans un restaurant et on avait vraiment besoin de moi plus d'heures. J'ai alors fait le choix. Je continuais à pocher ou je me ramassais de l'argent. C'était quand même assez payant pour une fille qui voulait faire d'assez gros salaires, c'était intéressant. J'en avais parlé avec mon copain, lui avait quelque chose d'assuré (P.U.F.1).

> Ils me faisaient entrer dans les «rush» seulement comme 11 à 3 le matin ou de 5 à 8. Que voulais-tu que je fasse en revenant chez moi de 3 à 5 heures du matin, il ne restait que quelques heures pour faire mes devoirs. Ça coupait pas mal la journée, donc j'ai lâché le cégep (P.U.F.2).

> C'est sûr que la deuxième année, lorsque j'ai commencé à travailler, quand tu as un peu d'argent et que tu te dis que tout va mal, je suis capable de gagner de l'argent, ça t'influence un petit peu à ne pas retourner aux études (P.U.G.1).

> Parce que je finissais à minuit et je n'ai pas eu le temps de faire ni leçon, ni devoir, j'avais un cours le lendemain matin à 8 heures. Quand tu arrives à la maison, tu n'es pas couché avant une heure, le matin à sept heures tu es debout, ça durait comme cela toute la semaine, cinq jours semaine. La fin de semaine, je ne suis pas porté à me reposer, je suis plutôt porté à sortir avec mes amis et me changer les idées parce que si je faisais de l'école sept jours par semaine, je ne persisterais pas. [...] Aller au cégep, c'était un vingt-huit trente heures de cours par semaine, travailler seize ou dix-sept heures les fins de semaine, c'est trop, je pense. Il y en a qui réussissent, mais ça prend beaucoup de caractère pour faire cela. Ce n'est pas facile (P.U.G.2).

3.1.7 Achats inconsidérés

Il y a utilisation de sommes d'argent essentielles aux études qui sont utilisées à d'autres fins comme, par exemple, l'achat d'une automobile.

> Il y avait une question d'argent, j'avais acheté une auto et je n'étais pas capable de la payer. Donc, je me suis dit que travailler à temps plein me permettrait de la payer plus vite. Être toujours endettée me fatiguait. «J'ai utilisé mon prêt et bourse pour m'acheter une voiture. Il ne restait plus grand chose. Je n'avais donc pas beaucoup de moyens financiers. La deuxième année, c'était la même chose aussi (P.U.F.4).

«C'est surtout à cause que je travaillais et que je n'avais pas encore d'auto à ce moment-là, donc les déplacements me prenaient plus de temps. Il fallait travailler, fallait que je coupe dans l'étude» (P.G.1).

Ce n'est pas qu'avec ton prêt et bourse que tu peux arriver à tout payer, livres, appartement, bouffe, transport, etc. Je n'avais pas beaucoup d'argent, je n'avais pas d'auto, il me fallait une automobile; personne n'a réussi à me faire sortir cela de la tête. Il me fallait un char. Une automobile à payer, les livres du cégep, les vêtements, ce que tu as besoin en matériel scolaire, avec mon travail, ça en faisait pas mal. C'est le facteur qui m'a fait décrocher (P.U.G.2).

C'est sûr, il n'y avait que le stress d'avoir peur de manquer d'argent. Comme le cégep était loin, j'avais un véhicule; le fait d'avoir un véhicule entraînait des coûts; vers la fin de ma session, j'étais à court d'argent. C'était toujours le stress à savoir si j'aurais assez d'argent pour payer mon auto la semaine suivante encore. J'ai quand même vécu avec un stress assez important (T.F.5).

3.2 Comportement de «suradaptation»

Le terme de «suradaptation» est ici une création libre. Plusieurs décrocheurs abandonnent les études non pas par négligence, mais plutôt pour avoir trop essayé de réussir. En ayant bien introjecté les normes de performance, institutionnelles, familiales et sociales. Non seulement ces étudiants se conforment à ces exigences, mais désirent aussi en quelque sorte les surpasser souvent au détriment de leurs propres limites.

3.2.1 Répondre aux normes de performance scolaires

Dans certaines options, entre autres, les techniques biologiques et les sciences naturelles, il faut répondre à des exigences de plus en plus hautes: moyennes des notes, nombre de prérequis, etc. Le premier témoignage est celui d'une étudiante admise dans un programme «HORS-DEC» et qui a l'ambition d'entrer dans une

technique très contingentée. Elle a donc décidé de reprendre tous ses préalables du secondaire et de s'inscrire à des cours d'appoint du cégep.

> J'avais les quatre cours obligatoires et pour entrer en audioprothèse, il fallait une moyenne d'environ 85%, ce que je n'avais pas. J'ai repris toutes mes mathématiques que j'avais passées au secondaire avec une moyenne d'à peu près 60 à 65%; je me suis dit que même que si je les avais crédités, j'essaierais d'avoir une meilleure moyenne pour avoir plus de chance. La chimie et les mathématiques en cours du soir, la physique d'appoint au cégep, à part mes autres cours, j'avais des cours complémentaires psychologiques qui demandent beaucoup de temps de lecture. Les mathématiques demandaient beaucoup aussi; toutes les matières demandaient beaucoup. [...] J'aurais aimé qu'ils me donnent une chance parce que les cours qu'ils donnaient étaient intéressants, mais les cours qu'il fallait passer avant, chimie, physique, je n'aimais pas cela. [...] Quand j'ai reçu la première lettre qui disait que je devais réussir un certain pourcentage de mes cours, je me suis dit que c'était sérieux qu'il fallait que je m'y mette. Je me suis demandée si j'allais m'y mettre ou si je lâchais. Je savais que je ne me trouverais pas grand travail avec un secondaire V. Je n'avais aucune expérience. Je veux tellement de belles choses dans la vie. Je me suis dit qu'il y avait certaines choses que je ne serais jamais capable de me payer si je travaillais à cinq piastres l'heure, je me suis convaincue de continuer. Je savais ce qui m'attendait, je n'avais pas le choix. J'ai continué à contrecœur en me poussant dans le dos (P.U.F.1).

Même situation pour cette étudiante de sciences humaines qui faisait des cours de biologie nécessaires à un changement de programme.

> Ça me frustrait de ne pas être admise dans ma technique, j'étais frustrée et cela pendant près de deux ans. J'avais quand même eu de bons résultats, mais la moyenne de la technique que je convoitais avait monté de 10%. Il y avait beaucoup de demandes. Ils ont toujours pris les plus forts, la moyenne que ça te prenait pour entrer était de 85%. [...] Il faut faire plus d'études. Dans ma première session au cégep, j'avais pris un cours ou deux en Bio et je n'avais jamais autant étudié. Normalement, sans étudier et en allant aux cours, j'étais capable d'avoir un bon soixante-dix. [...] Ça prenait de bons résultats, plus ça allait, plus il y avait de demandes, plus les moyennes augmentaient. Je ne savais pas si j'étais à ma place (P.U.F.5).

Ou encore, cette étudiante habituée à une certaine performance au secondaire qui n'arrive plus avec les mêmes efforts à obtenir de bons résultats au cégep. «Au secondaire, j'avais une bonne moyenne, mettons 80%. En bas de 75% au cégep, je trouvais ça bien laid. Réussir pour moi, c'est avoir 80% dans chaque matière» (P.U.F.4).

> Je suis trop perfectionniste. Comme en philo, j'aurais aimé avoir 90%, mais j'avais beau travailler, je n'y arrivais pas, j'avais 60, 50%. Même si je me forçais, je n'arrivais pas. Comme je suis perfectionniste et que j'aime avoir de bonnes notes, cela me décourageait. [...] Ce que je trouvais difficile, c'était les cours complémentaires. Ce sont eux que je ratais le plus; mes cours de technique, je les réussissais, pas à 90%, mais à 70% et plus; mes cours de français et de philo, je les coulais, il fallait toujours que je les reprenne, les reprenne, les reprenne. À un moment donné, je me suis dit, il y a quelque chose qui ne marche pas, j'ai fait quatre ans de technique. Les cours complémentaires me retardaient souvent. [...]

> Quand j'étudiais et que je ne réussissais pas, j'étais découragée (T.F.2).

> Le fait d'avoir trente-deux heures de cours par semaine en plus des travaux à la maison, c'est beaucoup. Tu ne vis plus dans les techniques. [...] J'avais beaucoup de misère dans mes cours. Je vivais un stress (T.G.1).

> Celle-ci mobilise toutes ses énergies à réussir ses études.

> C'est vraiment déprimant. Plus que tu veux te mettre dans tes études, plus tu lâches autre chose. À un moment donné, ça te prendrait cinq ou dix heures de plus par jour pour faire tes activités. Tu n'as plus de vie, tu dors, tu fais tes études et tu as deux jours de répit en fin de semaine, mais pas vraiment. Tu commences ta semaine et la même chose recommence. Faire des études, ce n'est pas amusant parce qu'au cégep, tu ne penses qu'à tes études et à ton but (P.U.F.1).

Il y a les exigences des programmes, mais aussi les exigences des cours qui créent des pressions supplémentaires sur les étudiants.

> Sous certains aspects, tu pensais avoir vraiment bien travaillé et que les professeurs auraient pu te donner plus, c'est sûr. Quand tu as de gros travaux, tu penses que c'est bon et le professeur arrive et pense que c'est de la vraie «cochonnerie», c'est très décevant (P.U.G.1).

3.2.1.1 Effet d'élite

Certains ont l'impression de faire partie d'une élite et d'être porteurs d'une mission de réussite scolaire et ultimement sociale, encore plus lorsque les parents

contribuent à cette idéation. Lorsque de tels étudiants obtiennent des notes dans la moyenne, même s'ils réussissent, c'est pour eux une situation équivalente à celle d'un échec.

«Mes notes n'étaient pas si mal mais, en comparaison au monde qui était là, j'étais en-dessous de la moyenne. C'était surtout par rapport à cela que je n'avais plus confiance» (P.U.F.5).

> Rendu au cégep, c'est un peu l'élite. Les gens du secondaire qui traînaient la patte ne sont plus là, probablement pas par choix. Cependant, c'est un genre d'élite qui se retrouve au cégep, on a tous le même but commun, aller plus loin. [...] Je trouvais cela difficile moralement. Ça faisait deux ans et demi que j'étais au cégep, c'était ma cinquième session. J'avais changé d'orientation une fois et j'étais dans ma troisième session de nouveau programme. Ça allait bien, ce n'était pas les résultats qui manquaient, même si quelques cours ont accroché dans cette session. J'étais totalement écoeuré des études, c'était rendu un poids. Tes études, c'est un peu comme une job quand tu les fais à temps plein. Il faut que tu aimes ça, sinon ça devient un poids lourd, ça devient difficile, tu n'as plus de motivation. Quand ça vient à ce point-là, tu te poses de drôles de questions (P.U.G.5).

> Il y a aussi la compétition. Tous les élèves qui sont bons et qui se retrouvent au collégial, grosso modo, ils ont été acceptés parce qu'ils avaient quelque chose pour, parce qu'on croyait qu'ils étaient capables de le faire. [...] Je suis une personne qui aime beaucoup la compétition, puis être près de la tête de la compétition, je me disais que j'aurais plus de difficulté à autant performer qu'au secondaire. [...] Je n'étais pas satisfaite de mes notes. On dit que généralement en sortant du secondaire tes notes vont baisser de 10%, dans certains

cas c'est plus. C'est décourageant quand tu es perfectionniste et que tu cherches à avoir à peu près 90% tout le temps (T.F.5).

J'avais peur que les profs me posent des questions et que je ne sache pas la réponse, des choses fondamentales que tu es sensé savoir et que je ne savais pas. J'avais peur, je me sentais mal à chaque cours. [...] Je voyais que mes «chums» autour de moi comprenaient plus ou moins, mais moi je ne comprenais pas du tout. J'ai bien vu que ce n'était pas ma place. Ne pas comprendre et d'être en retard sur les autres étudiants, ça devenait une situation invivable (T.G.1).

3.2.2 Répondre aux normes de performance familiale

J'ai trouvé cela dur parce que maman m'en demandait beaucoup et à un moment donné je n'arrivais plus. Je lui ai dit que j'abandonnerais l'école et l'aiderais financièrement. Elle en avait besoin financièrement et moralement. Si j'avais continué l'école, peut-être s'en serait-elle sortie, mais moi j'étais là pour l'aider. Je n'aurais peut-être pas eu la tête aux études (T.F.3).

«Mes parents étaient au courant que j'avais une passion pour l'acupuncture. Ils étaient très fiers que j'aie été acceptée. Ils m'ont encouragée tout le temps que j'étais là. Toute la famille était au courant. J'avais l'appui de tout le monde» (T.F.5).

3.2.3 Répondre aux normes de performance sociale

En plus, si tu es en appartement, tu dois l'entretenir, tu te fatigues. Tu arrives à ton cours, tu as déjà ta journée dans le corps. Tu es moins attentive si tu as un cours à huit heures le matin. Tu as ta

journée dans le corps aussi à ton cours de trois heures, mais tu es restée dans ce «beat»-là. Tu as trop de choses à l'extérieur par rapport à l'école. Tu te concentres moins (P.U.F.1).

Au cégep, je menais une vie de fou, je sortais le lundi et le vendredi soir, je travaillais en plus, j'avais mon «chum», j'avais mes études. J'avais une vie pas mal remplie, je n'avais pas deux minutes pour m'asseoir. J'ai fait cela un an. J'ai encore mené une vie de fou dans mes vacances d'été, cours ici, cours là, sors ici, sors là (T.F.5).

4. Inhibition de l'action

Ni l'évitement, ni l'acharnement n'apportent des résultats escomptés. Ces comportements n'éliminent pas l'anxiété et la tension surtout dans une situation d'entre deux, c'est-à-dire que dans l'évitement, les étudiants ont un statut indéfini, ils n'ont pas complètement rompu avec le collège et n'ont pas non plus adhérer au décrochage. Dans l'acharnement, les étudiants s'épuisent en vain, le chemin à parcourir ou à rattraper est trop grand. Les étudiants n'obtiennent pas les notes désirées et sont confrontés à l'échec. Les étudiants n'arrivent pas à rester en équilibre face à un environnement de plus en plus aversif.

Ainsi, dans cette dernière phase avant que le décrochage ne devienne manifeste, les étudiants sont souvent devant un dilemme insoluble: rester au collège est intenable et en sortir est inconcevable. Les sujets vivent alors beaucoup d'impuissance et sont en proie à des introjections d'incompétence et à des réactions psychosomatiques.

Un des aspects inhérent à l'inhibition de l'action est la dévalorisation personnelle. Les difficultés à répondre aux exigences scolaires, sociales et familiales sont vécues comme des carences personnelles et des attributions causales

personnelles. L'incapacité de ne pas réussir à surmonter les obstacles scolaires se cristallisent sous forme de manque d'aptitude et d'incompétence. Il y a alors diverses attributions d'incompétence: scolaire, sociale et globale.

4.1 Impuissance scolaire et psychosomatisation

> J'ai trop longtemps continué dans la routine que j'avais commencée. Il y a le fait que j'ai été malade aussi pendant que j'étais au cégep. J'ai été hospitalisée une semaine. Ça faisait déjà une couple de mois que j'étais bien fatiguée et que je ne me levais pas le matin (P.U.F.1).

«Mes notes étaient bonnes. Tout au long de la session, mes notes ont été bonnes. Juste avant la fin, avant que je décroche, mes notes ont commencé à baisser un peu. Cela était normal, l'angoisse et tout et tout» (P.U.G.3).

> Plus ça allait, plus je me posais des questions et plus j'étais mal dans ma peau. J'étais en décision, entre deux ponts, je saute ou je ne saute pas. Tu sais quand tu as une décision à prendre et que tu es comme le néant, tu n'es pas sûr, tu n'es pas bien. Comme c'était important, ça avait des répercussions sur tout le reste (P.U.G.5).

> Je ne savais plus que faire, quelle décision prendre, je ne savais plus où me jeter. Je ne savais plus si j'aimais ma technique, je ne savais plus si je devais retourner chez nous, je ne savais plus si je devais aller travailler. Je ne savais plus ce qui me tentait. J'étais en train de déprimer (T.F.1).

> J'avais beaucoup d'échecs, je n'aimais pas vraiment ce que je faisais. J'étais un peu perdue, je ne savais pas où je m'en allais. J'avais des problèmes du côté santé, je ne dormais plus, j'avais des maux

d'estomac. Tu sais, quand tu ne sais plus où tu t'en vas, tu n'as pas de chemin. J'étais toute mêlée dans ma tête. Tout cela mis ensemble a mûri ma décision (T.F.2).

Je m'imposais beaucoup d'heures d'études, c'était comme un épuisement à long terme. [...] J'ai fait une attaque de sclérose en plaques. D'après les médecins, la maladie en aurait profité pour se manifester à cause d'une fatigue. J'aurais pu avoir mon attaque dix ans plus tard aussi. J'étais prédisposée, je l'aurais eue pareil à un autre moment donné (T.F.5).

4.2 Dévalorisation personnelle et attribution d'incompétence

L'incapacité de répondre aux exigences scolaires qui sont liées aux exigences sociales et quelquefois aux exigences familiales engendre chez l'étudiant une dévalorisation personnelle et des sentiments d'incompétence, non seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan social. Dans certains cas, c'est toute sa personnalité qui est affectée.

4.2.1 Attribution d'incompétence scolaire

Dans cette partie-ci, les étudiants s'invalident sur leurs capacités, leurs aptitudes, leur volonté de réussir, leur incapacité à changer et leur manque de concentration.

C'est décevant d'avoir des échecs, encore plus quand tu t'es acharnée à vouloir réussir. Ce n'est pas encourageant de continuer, ça devient plate de toujours avoir des échecs, surtout pour le moral, tu ne files pas. C'est décevant quant tu as passé beaucoup de temps à étudier et que tu n'obtiens pas une bonne note. Quand tu étudies et que tu es

> sous condition, ce n'est pas facile. Je trouvais donc cela difficile. Je me suis trop chargée pour ce que j'étais capable de faire, parce que je voulais absolument entrer, je me suis surévaluée. Dans le fond, je le savais que je n'étais pas capable de le faire, mais je me disais que si je voulais entrer il fallait que je le fasse et je n'ai pas cherché à faire autre chose non plus. Je trouvais cela difficile. Je savais que je n'étais pas capable, mais je m'entêtais. Je lisais des pamphlets sur d'autres techniques disponibles, rien ne me tentait d'autre (P.U.F.1).

> Disons que les notes ont suivi le découragement, c'est à cause du découragement que j'ai eu des faibles notes et je ne pouvais plus continuer. Au fur et à mesure que les sessions passaient, je ne savais pas où je m'en allais. Le cégep a été pour moi plus une défaite qu'une réussite. Plus j'avançais, moins j'avais de motivation. Ça m'a découragée aller au cégep (P.U.F.2).

«J'avais peut-être besoin de prêter plus attention ou de demander plus de questions que tout le monde en général pour bien comprendre» (P.U.F.4). «Je n'avais peut-être pas assez la volonté de réussir, de changer ma façon de travailler sans encadrement» (P.U.G.4). «La bio m'a toujours attirée, sauf que je n'avais peut-être pas les aptitudes» (T.F.3). «J'arrivais chez nous et me disais je dois réussir, je vais réussir. Mais je me disais que je n'étais pas capable de poser les actions pour réussir. J'étais peut-être trop paresseux» (T.G.1).

4.2.2 Attribution d'incompétence sociale

Les difficultés à entrer en contact avec les pairs ou les professeurs sont perçues comme des carences personnelles. Les sujets se disent gênés, timides, réservés et incapables d'aller vers les autres. «Mes anciens amis me manquaient, mais je me sentais pas capable de m'en faire d'autres. J'aurais cependant aimé cela.

J'aurais préféré que les gens viennent plus vers moi» (P.U.F.1). «Je suis davantage une fille de «gang», mais je suis un peu gênée. Comme c'était des gens que je ne connaissais pas, je n'allais pas les voir» (P.U.F.2).

> J'allais à mes cours et retournais ensuite chez moi. J'étais trop gênée pour commencer à parler au monde. Une chose que j'aurais dû faire, c'est d'essayer de me dégêner et trouver des amis, essayer de rester au cégep et de m'impliquer dans des activités. Je pense que juste ça m'aurait aidée (P.U.F.3).

> J'aurais voulu avoir plus d'amis. Tu sais, des amitiés sincères, pas juste des connaissances. Des amis, je n'en avais pas vraiment. C'est peut-être moi qui est trop renfermée sur moi-même. Peut-être que je n'allais pas suffisamment vers les autres. Je n'étais pas capable d'aller vers les autres. C'est ce que j'aurais aimé changer tu sais, relations-amitiés, que le monde s'entraide plus entre eux, qu'ils ne soient pas aussi indépendants. J'étais plus ou moins à l'aise. Je ne peux pas vraiment dire que ça vient du cégep. Une partie parce que je trouvais que j'étais toute seule et n'avais pas d'amis, oui; mais dans le vrai fond, ça venait de moi parce que je suis une personne qui a de la misère à aller vers les autres. Donc, ma solitude est un peu due à moi. [...] Oui un moyen de ne pas décrocher aurait pu être de me rapprocher plus des autres. J'aurais aimé être plus ouverte, aller vers les autres, moins rester renfermée dans mon coin, mais je ne savais pas comment (P.U.F.4).

> Je n'étais pas heureuse au cégep, mais c'est à cause de moi. Si j'avais voulu m'impliquer davantage, ça n'aurait pas été pareil. C'est personnel, j'étais comme ça, mais bien d'autres étaient très contents de se retrouver au cégep, ils aimaient cela (P.U.F.5).

«Je suis plus solitaire que ma sœur. Peut-être que si j'avais été moins réservée, j'aurais été plus près de mes profs et aurais eu plus de facilité à réussir. Je m'arrangeais la plupart du temps par moi-même» (T.F.4).

4.2.3 Attribution d'incompétence globale

Il y a comme un sentiment de nullité qui s'installe chez certains sujets suite à leurs difficultés scolaires.

> J'aurais probablement dû étudier davantage. C'est ce qui a aussi nui à mes résultats. Cela dépend tout le temps de la personnalité. Il y en a qui se serait dit ça ne marche plus, je suis aussi bien de me déniaiser et faire quelque chose (P.U.F.1).

> Je ne sais pas trop, je vivais au cégep comme un robot. Je me sentais mal à l'aise, je n'étais pas vraiment moi-même, je n'étais que quelqu'un qui pensait et étudiait. Il n'y avait rien de personnel. Je me sentais comme un robot qui ne faisait qu'étudier. Je n'avais pas vraiment de but, je ne savais pas si je faisais cela pour rien. Je n'avais presque plus confiance. Mes notes étaient correctes et les profs ne disaient rien à cet effet, c'était moi qui étais en train de me transformer, je devenais rien, n'avais goût de rien, je ne faisais qu'étudier. Ce n'était pas vraiment une vie. [...] Mes notes étaient quand même bonnes, c'est ma personnalité qui n'allait pas bien (P.U.F.5).

«Je ne comprenais pas et je me disais «tu es donc bien nulle». J'éprouvais vraiment un sentiment d'échec. J'ai eu beaucoup de peine à cause de cela» (T.F.5).

5. Résignation au décrochage

Les sujets sont devenus complètement dysfonctionnels sur le plan scolaire suite à l'introjection de divers sentiments d'incompétence. De toute façon, c'est la «fin des études inachevées». Certains quittent parce qu'ils n'en peuvent plus, d'autres parce que leur état de santé ne leur permet plus de continuer. Plusieurs vont éviter d'empirer leur situation ou de sauver des acquis en faisant un abandon officiel. Quelques-uns n'auront pas le choix. L'institution, en raison de son régime pédagogique, ne peut garder ces étudiants parce que ceux-ci sont incapables de répondre aux exigences qui leur permettraient de se maintenir au cégep.

5.1 Éviter le pire

> Ça me déprimait et je savais que si j'étais obligée d'étudier cela et de me forcer à faire quelque chose que je n'aime pas et qui me donne rien, j'allais faire une dépression. J'allais virer folle. J'avais peur de faire une dépression en restant au cégep, je ne savais plus trop ce que je faisais. Les cours ne m'intéressaient pas du tout. C'était quand même des cours difficiles. [...] Je n'aimais pas ma branche. Je savais que j'allais en faire une dépression. J'aurais tout raté à cause de cela. Je devais arrêter que pour une session (P.U.F.5).

> J'ai eu quelques échecs. Pendant cette session-là, ça été dur sur le moral. C'est vraiment la session où je me suis demandé si j'avais encore ma place au cégep, pas en tant qu'étudiant, pas nécessairement au cégep, plus dans la branche dans laquelle j'étais. C'était comme un écoeurement. Ça faisait douze ans, depuis le primaire, que tu étais à l'école, c'était difficile à traîner. Mais avant cela, j'étais bien satisfait de ce que j'avais fait. J'avais de bons *scores*, j'avais de bonnes notes, ça allait bien. [...] À partir du mois d'octobre, ça

commencé à me travailler et j'ai lâché deux mois après. J'y ai peut-être pensé une à deux semaines par moi-même, je m'en parlais et je me disais que ça n'avait pas de sens. Je m'en reparlais et me répondais toujours que ça n'avait pas de sens (P.U.G.5).

Dans la deuxième session, ça allait mal. Je ne comprenais plus mes cours, la crainte de me faire poser des questions, la suite de mauvais résultats d'examens. C'est à partir de là vraiment que j'ai commencé à penser à abandonner. [...] Je me serais détruit psychologiquement et physiquement. J'étais mieux de lâcher et aller dans une autre direction (T.G.1).

J'allais au cégep, je ne me rappelle plus à quel mois j'étais rendu, c'était l'automne, j'étais à la maison, j'étais écœuré, je ne savais plus où j'allais, je faisais comme un genre de dépression, pas une dépression comme telle, mais j'étais vraiment «down». Je me demandais ce que je faisais de ma vie et je me suis dit que tant qu'à continuer dans quelque chose que je ne ferai pas. J'étais mieux de lâcher, penser à mon affaire et me réorienter dans un métier ou n'importe quoi que j'aimerais (T.G.4).

Lorsqu'on est dépressif, tout apparaît négatif.

Supposons que tu ne files pas, tu vas être portée à regarder toutes les choses négatives qui te sont arrivées dans ta vie, tu vas être plus découragée, ton moral sera plus bas, c'est à peu près comme cela. Je regardais toutes les choses qui n'allaient pas bien au cégep et je me suis dit que ça ne valait pas la peine de continuer (P.U.F.4).

> Je n'avais pas le choix, c'était ça où je n'étais pas pour être en forme. C'était quand même sérieux, pourquoi, j'étais hospitalisée et ils me demandaient de rester en convalescence jusqu'au mois de mars. Tu ne peux pas reprendre une session au mois de mars (T.F.5).

5.2 Sauver les acquis

L'étudiant quitte juste avant la date limite d'abandon afin de ne pas avoir une liste d'échecs sur le bulletin. Il évite ainsi d'hypothéquer son avenir si jamais il décidait de retourner aux études. Les deux témoignages qui suivent illustrent ces propos:

> J'ai décroché la journée où j'ai réalisé que plus j'allais, moins j'aimais ce que je faisais. Mes notes en découlaient. Qu'est-ce que ça me donnait si je voulais aller dans un autre cégep dans une autre technique? Mes notes auraient pu me fermes beaucoup de portes. Je dis cela parce que dans le fond, je n'aurais pas fait ce que j'aurais voulu faire. J'ai décidé d'arrêter pour garder ce que j'avais en arrière de moi afin que ça ne puisse pas me nuire. [...] C'est arrivé en plein milieu de session, tes notes découlent de ce que tu peux ressentir, tu as l'impression alors que même si tu te donnais un coup de pied, fonçais, tu as toujours en tête que ce que tu as de fait va quand même te couler en bout de ligne. Ça ne donne plus rien alors, sauf que quelqu'un qui pense à décrocher, s'il attend la journée où il va se remettre en question, il sera vraiment trop tard. souvent, tu as une bonne session d'avancée, ta moyenne dans certains cours n'est pas assez forte pour te reprendre, tu n'a pas envie de finir ce cours-là, ce sont toutes des choses comme cela qui, à un moment donné, te découragent. Tu te dis alors que tu es mieux de décrocher parce que tu ne réussira pas. C'est sûr qu'aujourd'hui, savoir où aller, avoir un

intérêt, je ne décrocherais pas. Je serais capable d'avoir encore de bonnes notes (P.U.F.2).

Je ne me suis jamais demandée si c'était la seule solution, j'en ai vu une et je l'ai prise. Ça me tentait, je n'étais jamais allée en Floride, j'avais le goût d'y aller et mes études ne m'intéressaient pas. Avant de savoir qu'il y avait une possibilité d'aller en Floride, je n'avais pas pensé quitter le cégep. Je n'ai pas trouvé une solution, la solution est venue à moi. Je n'avais pas réalisé que ça allait si mal que cela. C'est quand j'en ai entendu parler que je me suis demandée ce que je faisais, et si j'aimais ce que je faisais. Ça m'a comme ouvert les yeux sur autre chose. [...] Ce que j'aurais pu faire aurait été de travailler davantage au secondaire et avoir de meilleurs résultats et être acceptée tout de suite au cégep dans la technique de mon choix. En étant au cégep en sciences humaines, il n'y avait rien d'autre à faire que d'abandonner, à moins de m'être embarquée dans le sport, ou autre chose, pour me changer les idées. Même à ça, j'aurais alors manqué mes études. Il n'y avait pas grand chose à faire. [...] Je n'ai pas pu y penser longtemps parce que pour ne pas faire baisser ma moyenne au cégep, il fallait que je lâche avant la date d'abandon pour que ce soit comme si je n'avais jamais été inscrite au cégep. Quand j'ai réalisé que je pouvais partir, quand j'en ai eu l'occasion, il me restait deux ou trois jours avant la date d'abandon. Il a fallu que je me décide et à la dernière minute je suis allée abandonner. Je n'avais vraiment pas le temps de réfléchir à cela pendant un mois, je n'avais que deux ou trois jours pour me décider. Je l'ai donc décidé sur un coup de tête et je ne l'ai jamais regretté. [...] Si j'étais restée au cégep et que j'avais déprimé, mes notes n'auraient pas été assez bonnes pour me permettre d'entrer dans une technique et que toute ma vie j'en aurais souffert (P.U.F.5).

5.3 Conditions du régime pédagogique

L'étudiant décroche aussi lorsqu'il sait que de toute façon il sera exclu du cégep en raison du régime pédagogique, notamment de l'article 33[1].

> Avec les notes que j'avais, je n'avais pas le choix de lâcher. J'aurais été obligée de lâcher quand même parce que je n'aurais pas réussi et j'ai eu l'opportunité de travailler. [...] J'étais à la dernière session de ma deuxième année, on était environ au mois d'avril. D'après les résultats que j'avais obtenus à date et étant sous l'article 33, il aurait fallu que je me tape 100% au dernier examen. C'était impossible de le faire. Ça demandait trop d'efforts. J'aurais été trop déçue d'arriver avec 95% et que ça n'aurait rien changé puisque ça me prenait 100. Je savais qu'il m'était impossible d'obtenir le 100. Je ne connaissais par mon français et comme il comptait pour 20% dans tous mes travaux, mes notes partaient à 80%. Dans des travaux de deux trois pages, j'avais dix quinze fautes par page. J'aurais pu savoir toute ma matière sur le bout de mes doigts et j'aurais eu 80% à cause du français. Je n'ai pas pu y aller (P.U.F.1).

> J'avais «poché» deux ou trois cours, j'étais admis sous condition que dans l'autre session je ne poche qu'un cours. J'ai poché deux cours, donc là je n'avais pas le choix. Je suis allée aux adultes un peu. C'était pas mal de changements et quand j'ai vu que ça ne marchait pas bien, j'ai lâché. Je me suis dit que s'il fallait que je revienne, je

---

[1] Un étudiant de l'enseignement régulier ayant satisfait aux conditions d'admission mais qui, lors de deux sessions consécutives échoue plus de la moitié des cours auxquels il s'était inscrit est en situation d'échec et est retiré du collège.

> reviendrais un jour. [...] Ce n'était pas un coup de tête. Ça faisait un bon six mois que j'y pensais (P.U.G.1).

> Au début de la deuxième session, j'ai lâché histoire, maths. Je n'ai pas lâché français, philo et éduc parce que j'aimais bien mes profs et je réussissais bien, alors pourquoi les lâcher. Il a eu l'article 33, si tu ne réussis pas tant de cours, on ne t'accepte plus à l'école. Ça m'a beaucoup influencé. J'aurais réussi que trois cours dans me deuxième session. J'en avais neuf, il fallait que j'en réussisse six. L'article 33 entrait en jeu. Cela m'a beaucoup influencé (P.U.G.2).

«Ça me prenait quatre cours minimum, sinon on m'aurait renvoyé du cégep. Je n'aurais plus pu retourner en rien nulle part, dans aucun autre cégep. Alors, je me suis dit, je vais quitter tout de suite et j'ai lâché» (T.G.5).

5.4 Prolongation non-désirée de la formation

La séquence de l'offre de cours ne permet pas de reprise dans la session qui suit surtout lorsqu'il s'agit de cours préalables aux autres cours. Pour certains, de savoir que leur formation se prolonge au-delà du cycle régulier a un effet dissuasif.

> La première fois que j'ai décroché, c'était durant les vacances de Noël, entre la première et deuxième session. Quand je suis retournée en janvier, j'étais décidée à ne plus aller au cégep, sauf que je suis allée à un cours. Je suis allée chercher mon horaire. Je me suis alors dit que je resterais. Je le faisais peut-être à reculons. Je n'ai pas duré longtemps, deux mois maximum. Après je suis partie, j'ai abandonné. J'avais eu deux échecs sur mon bulletin. J'avais mes cours de concentration et j'en avais coulé deux sur trois. Ça m'a fait quelque chose. C'était ma première session, j'avais échoué des préalables.

Ma technique aurait été allongée à quatre ans. Ça ne me tentait plus puisque j'avais coulé ces cours-là. [...] Je n'avais pas d'autre solution (T.F.3).

5.5 Perspective d'emploi inintéressant en cours de formation

Ça n'avait pas bien été en politique, je n'avais pas vraiment d'amis et je me suis dit que puisque je n'irais pas à l'Université, j'étais aussi bien de tout lâcher. Rester sur les bancs d'école jusqu'au mois de mai, puis que ça ne me rapporterait rien, puisqu'en sciences humaines il n'y avait pas de débouchés, alors après deux semaines, ma décision était prise. [...] Je me suis alors rendue compte que je n'avais pas les moyens d'aller à l'université et que les sciences humaines n'apportaient pas de débouchés, il te fallait aller plus loin dans tes études. Je me suis dit qu'il ne me servait à rien de finir toute mon année parce que je n'irais pas à l'université. Même s'ils offraient des prêts et bourses, je ne voulais pas devoir quelque chose comme 10,000$ à la fin de mes études. Finalement, c'est pour cela que j'ai lâché. Ce n'était pas une décision facile à prendre et j'avoue que je l'ai beaucoup regrettée après parce que dans le fond, ça m'aurait sûrement apporté quelque chose (P.U.F.4).

«Il y avait les échecs et le fait que je ne savais pas tellement où m'en aller. Je ne voulais pas rester quatre ou cinq ans au cégep avant de savoir où m'en aller» (P.U.G.1). «J'ai vraiment vu que j'étais mieux de lâcher parce qu'en sciences humaines, ça ne me donnait rien, ce n'étais pas ma branche. J'ai vraiment pas aimé cela. C'était la pire affaire dans laquelle je pouvais m'en aller» (P.U.G.2).

Quand j'ai commencé à aller à mes stages, je me suis mise à me poser des questions. Je n'avais pas de motivation, puis tout à commencé à

aller mal, je n'en pouvais plus, je voulais retourner chez nous. Ça ne me tentait plus d'aller à l'école. Quand tu n'aimes pas cela, tu n'aimes pas cela. Même si tu changes tes attitudes, même si tu décides de te motiver davantage. Quand tu ne l'as pas en dedans de toi-même, tu ne peux rien faire, sauf d'être hypocrite (T.F.1).

Les deux première années, je me suis dit «il reste un an, un an et demi, je me casserai la tête quand j'aurai fini». Quand je suis venu près de finir, j'ai capoté; je finissais, il me restait une session à faire, je n'entrevoyais pas de travail, je n'étais pas vraiment intéressé dans ce que je faisais. J'avais fait mon stage et avais réalisé que ce n'était pas vraiment pour moi. Je ne savais plus où je m'en allais. C'est pourquoi j'ai décroché. [...] C'était une question de manque d'intérêt et le fait que je ne voyais pas mon avenir dans cela. Je n'avais pas de but, il n'y avait pas d'emplois, je ne voyais plus rien (T.G.3).

5.6 Absence d'alternative à l'intérieur du système

«Je pense que c'était la seule solution parce que j'y avais beaucoup réfléchi. Il n'y avait pas d'autre alternative que j'aurais pu envisager ou que je croyais pouvoir envisager» (P.U.G.3). «Je n'en pouvais plus; c'était pas mal la seule solution» (P.U.G.4).

S'ils m'avaient donné une chance et m'avaient laissée entrer en audio-prothèse, je l'avais tellement dans la peau qu'il me semble que je l'aurais réussi. Ça aurait changé quelque chose. [...] J'étais allée voir mon A.P.I. J'ai parlé avec elle, mais il n'avait rien à faire (T.F.4).

Tu ne peux pas vraiment faire modifier les exigences, elles sont là et tu dois les respecter. Ils ne commenceront pas, pour une personne,

à jouer avec les exigences. Elles sont là pour tout le monde et si tu n'es pas capable, c'est triste, mais ça finit là et tu décroches (T.G.1).

J'ai quand même attendu un mois et envisagé quelle avenue je pouvais prendre. Finalement, c'est celle-là qui est ressortie le plus souvent, j'ai vu qu'elle me convenait en attendant l'autre session. Ça ne s'est peut-être pas passé comme il l'aurait fallu (T.G.4).

5.7 Renforcements sociaux et décrochage

En phase de résignation, les sujets tentent de se faire confirmer leur décision par d'autres. Ils ont une tendance naturelle à aller vers ceux qui ne leur feront pas opposition, habituellement leurs amis. Par ailleurs, les parents ne sont pas toujours consultés. Ils sont souvent mis devant un état de fait. Cependant, quelques parents offrent tout un support à leurs enfants et ce, même s'ils ne sont pas d'accord avec la décision de leur fils ou fille. Il arrive aussi que le décrochage amène des dissensions au sein de la famille, entre parents.

5.7.1 Influence des amis

Les autres ne m'encourageaient pas tellement à continuer, ils me disaient «ce n'est pas grave, tu n'as qu'à travailler», ça me donnait une raison de plus d'abandonner. [...] Mes amis surtout ne m'encourageaient pas trop de continuer d'aller au cégep parce qu'ils ont arrêté leurs études après le secondaire pour aller travailler (P.U.F.3).

Quand quelques-unes de mes amies ont décidé de partir travailler en Floride. Elles ont dit «Hey, c'est le «fun», tu viens». C'est comme

si elles étaient inconscientes du fait que c'est grave de lâcher le cégep (P.U.F.5).

J'en ai discuté, mais je ne sais pas si ça été une bonne chose parce que tous les amis avec lesquels j'en avais discuté ont lâché le cégep aussi. J'aurais dû discuter de cela avec d'autres personnes qu'eux, je pense. [...] Ils étaient pas mal fatigués du cégep et ne savaient que faire. Dans le fond, ça m'a baissé ça aussi. [...] Dans mon groupe d'amis, je fus le premier à lâcher, puis les autres ont tous lâché par la suite. J'ai discuté de mes raisons avec eux et ils comprenaient et pour eux aussi ça allait mal (P.U.G.1).

Quand j'ai lâché le cégep, deux ont lâché en même temps. Probablement que cela m'a influencé. Nous avons décroché ensemble. De ce que je me rappelle, nous étions toujours ensemble, nous étions les meilleurs amis, plus maintenant cependant, c'est du passé. Je ne sais pas qui a influencé qui. On était passablement pareils. La seule manière que j'ai été influencé, c'est d'avoir décroché en même temps qu'eux. Je ne vois rien d'autre (P.U.G.2).

En de rares occasions, décrocher c'est être à contre courant des amis et on se sent jugé. J'ai été deux semaines comme tout seul, je me posais et reposais la question de rester ou de lâcher. À un moment donné, je n'avais pas trouvé la solution, j'avais besoin d'en parler, j'ai demandé l'aide et l'avis des gens sur ce qu'ils en pensaient, en prenant le pour et le contre. La majeure partie de mes amis ont dit «n'arrête pas». Veut, veut pas, on juge. La société, c'est écoeurant comme elle juge. Tu lâches l'école, tu es un pas bon; tu est un si, tu es un ça. On juge par rapport à cela. C'est sûr que tes vrais amis vont t'épauler, d'autres qui apprennent que tu as lâché pour telle ou telle

raison, ils te jugent. Des fois, sans le vouloir, ils le font quand même. Des fois, ça fait mal parce que tu dis «écoute, c'est cela que j'ai à vivre, toi tu es aux études, parfait, moi je vis ceci présentement». [...] Fallait que ça sorte finalement. Certains me disaient de ne pas abandonner, de ne pas arrêter, j'avais presque fini (P.U.G.5).

5.7.2 Réaction des parents

Les parents ne sont pas toujours consultés.

«À ce moment-là, je ne m'entendais pas tellement bien avec ma mère, je n'ai donc pas pensé d'aller lui parler, j'ai préféré parler avec mes amis. J'en ai discuté avec mes amis, pas avec mes parents car c'est un peu à cause d'eux que j'ai décroché» (P.U.G.3).

Ils sont souvent mis devant le fait établi.

Ce fut bizarre. Je suis arrivé et ai dit «j'ai lâché l'école». C'est comme ça que ça s'est passé. Ma mère était décue parce qu'elle avait fait des projets, économisé de l'argent pour moi. Quand elle a réalisé que je n'allais plus à l'école, nous avons parlé et ma mère m'a dit «tu fais ce que tu veux». Je lui ai expliqué que je n'étais pas vraiment motivé, que je ne savais pas où aller et elle a compris cela également. [...] Mon père n'a pas trop mis de pression, ce qui n'aurait pas été bon. C'était plutôt de l'aide morale qu'ils me donnaient (P.G.1).

«Décrocher, c'est une décision que j'ai prise moi-même et je les en ai informés après coup. Ils ne l'ont pas tellement accepté au début, mais après ils ont respecté mon choix» (P.U.G.4).

Il n'est pas facile pour les parents d'accepter le décrochage de leurs enfants. La situation de décrochage des enfants peut amener chez certains des conflits dans la demeure. La plupart restent déconcertés. «C'est comme tous les parents, ils auraient aimé que je termine mes études, mais ils savaient les notes que j'avais. N'empêche que quand j'étudiais, ils m'encourageaient beaucoup, mais ils étaient conscients de ce qui se passait» (P.U.F.1).

> Ils n'approuvaient certainement pas. Ils ne l'ont jamais fait. Nous sommes trois enfants et sur trois, je suis la deuxième qui a décroché. Le troisième est encore à l'école. Ils étaient bien découragés de cela. Mais, d'une façon, ils ne peuvent pas aller à l'école pour moi. À un moment donné, tu sais ce que tu as à faire, mais cela a quand même amené beaucoup de conflits à la maison. J'étais rendue sur le marché du travail, mes parents m'ont dit que je devais payer une pension, cela crée beaucoup de froid entre les parents et l'enfant. Ils ne m'ont pas plus poussée à rester qu'à décrocher, ils m'ont laissée le choix, mais ils m'ont dit que j'en subirais les conséquences (P.U.F.2).

> Ils ne me comprenaient pas. C'était vraiment trop personnel, c'est à l'intérieur de moi-même que je savais que je ne pouvais pas continuer, car ce serait le bordel partout, avec mes amis, avec mon «chum», avec ma famille, que tout serait mêlé. Mes parents ne pouvaient pas comprendre, ils voulaient que j'étudie, que j'aie de bons résultats. Quand je leur ai expliqué, ils ont fini par comprendre. J'étais mieux d'abandonner que de faire une dépression, changer d'air aussi. Je ne suis pas restée à la maison à ne rien faire, je suis partie pour la Floride. Je n'avais pas abandonné pour rester à la maison pour faire du ménage. C'est parce que j'avais autre chose à faire, sinon, je serais restée (P.U.F.5).

«Elle n'était pas contre, elle n'était pas d'accord non plus, elle me laisse faire. Si je retourne à l'école, elle va être contente, c'est certain. Elle n'était pas heureuse à tout casser, mais elle n'était pas mécontente non plus» (P.U.G.2).

> À ce moment-là, nous ne nous parlions pas beaucoup. Dans le fond, ils étaient contre que je lâche le cégep, mais ils auraient été niaiseux de me dire de ne pas lâcher et de me jeter dehors. Ils m'ont dit de prendre un appartement avec mon emploi. Quand même, ils ne voulaient pas que je lâche. Nous étions en désaccord, mais ils m'aimaient toujours (P.U.G.3).

> Au début, ils ne l'ont pas bien pris. Ils m'ont demandé ce que je ferais en n'allant plus à l'école. Je leur ai dit que je travaillerais et me ramasserais un peu d'argent. Ça pris du temps avant qu'ils ne l'acceptent (T.F.3).

«Ma mère a été un peu décue. Elle a essayé de me convaincre de rester aux études, mais pas plus qu'il n'en fallait» (T.G.4).

> J'en avais parlé à mes parents ainsi qu'aux parents de mon «chum». Eux n'étaient pas vraiment d'accord que j'abandonne mes études même qu'après leur en avoir parlé une certaine fois, le père de mon «chum» avait ensuite appelé ma mère pour lui suggérer de m'encourager à poursuivre mes études. Ce n'était pas vraiment de leurs affaires, mais que veux-tu. Eux pensaient que je voulais me marier à leur fils que pour me faire vivre par lui. Mes parents respectaient mon choix, sauf qu'ils étaient déçus parce qu'ils savaient que ça ne menait pas loin, pas d'études (P.U.F.4).

Certains étudiants se sont sentis supportés par les parents. Cela a pour effet de maintenir leur estime d'eux-mêmes, de sentir moins de solitude et d'avoir un sentiment de solidarité.

> J'ai pensé à décrocher, j'en ai parlé avec mes parents et ils étaient bien ouverts. Il est certain qu'au début ils ont trouvé cela bizarre de ma part parce que j'avais un dossier scolaire quasi parfait, mais comme ils étaient bien ouverts, j'ai été capable de m'asseoir avec eux et d'en parler, en jaser, peser le pour et le contre et voir ce que c'était. Mes parents m'ont aidé à prendre ma décision. [...] Leur appui m'a surpris parce que les études c'est bien important pour eux, pour moi aussi ça l'est. Je ne voulais pas les décevoir, je sais que c'est nos parents, mais à un certain moment, on pense qu'ils pourraient mal nous juger. Surtout dans le contexte économique dans lequel on se trouve aujourd'hui, pour avoir une job, c'est important d'avoir des études. Là-dessus, j'avais un peu la chienne d'en parler parce que je ne voulais pas chambarder l'image du petit gars modèle. Mes parents sont surprenants dans bien des facettes. Mes parents m'ont dit: «on t'a dit ce qu'on en pensait, peu importe ta décision, on sera là avec toi». Ça c'est super important pour quelqu'un qui décide comme ça, c'est important que les parents soient là, que tu ne sois pas là tout seul. Tu sais qu'ils t'appuient. Si jamais quelqu'un parle dans ton dos, pendant que tes parents sont là, il va se faire descendre et ça ne sera pas long (P.U.G.5).

> Elle voyait que je ne savais pas où m'en aller, je disais que je voulais aller travailler. Ma famille me disait ce n'est pas sûr que tu voudras retourner aux études si tu lâches maintenant, mais ma famille voulait que je trouve quelque chose que j'aimerais, dans laquelle je serais heureuse. Ma famille m'a aidée. elle a compris mon choix

d'abandonner, je n'étais pas heureuse et elle ne m'a pas critiquée (T.F.2).

Je pense que mes parents voyaient que je n'étais pas heureuse. Ils en étaient conscients. Du fait que je n'étais pas heureuse, je me trouvais 56 000 raisons pour ne pas étudier. Je pense que c'était là le plus grand message que j'ai fait à mes parents pour leur faire comprendre que je n'étais plus motivée. Un soir, je me suis assise à table avec eux et je leur ai dit «papa, maman, je suis tannée, je ne veux plus étudier là-dedans». Ils ont compris. [...] Ils m'ont dit que si je préférais travailler, ils ne pouvaient réellement rien faire. Il valait mieux tenter d'acquérir quelques expériences dans la vie. Il est certain qu'ils auraient préféré que je poursuive mes études plus loin, mais ils m'ont laissé le choix de faire ce que je pensais être le mieux (T.F.5).

Le père et la mère n'ont pas toujours la même opinion vis-à-vis le décrochage scolaire de leur enfant, ce qui crée des tensions à l'intérieur de la cellule familiale.

Si j'en avais discuté avec mon père, il m'aurait dit que c'était correct si je travaillais, mais si j'en avais discuté avec ma mère, je suis certaine qu'il aurait fallu que j'aille à l'école, car pour elle, c'était très très important (P.U.F.3).

D. Post-décrochage

Lorsque l'étudiant abandonne ses études, il entre dans une période de post-décrochage. Cette période se présente comme une phase de récupération, de réorganisation et de reconstruction. Dans ce sens, il s'agit, au début, d'une phase

moratoire de repos scolaire, d'évaluation, d'exploration et de décision. En quelque sorte, l'étudiant «entre chez soi»; globalement, il s'agit d'une phase de réintégration.

Au début de cette phase, les sujets ressentent une grande libération, mais ce sentiment est mitigé. En effet, le regret, la culpabilité et quelquefois la honte viennent se substituer ou côtoyer les premiers sentiments de libération et de délivrance. Aucun sujet ne perçoit le décrochage comme un arrêt définitif des études. Cette période est avant tout une recherche d'un nouvel équilibre, de bilan personnel et de connaissance de soi. Les sujets évaluent, à ce stade, leur situation et explorent de nouvelles avenues pour l'avenir. Plusieurs deviennent positifs envers les études. Ils prennent conscience d'une façon aiguë de l'importance des études pour leur insertion sociale, surtout lorsque le marché du travail est précaire. À la fin de ce cheminement, il y a une remontée au niveau de l'estime de soi. Ils se sentent plus autonomes, plus responsables et, lorsqu'ils reviennent aux études, ils sont mieux armés pour faire face aux anciens stresseurs académiques et sont capables d'identifier les attitudes et les comportements nécessaires pour mener à bien leurs études. Ils ont clarifié leurs objectifs personnels et leurs objectifs de carrière. De nouveaux projets émergent et ils prennent habituellement les moyens pour les réaliser. Ils se sentent en contrôle face à leur avenir personnel, mais ont moins d'enthousiasme pour l'avenir global de la société.

1. Moratoire

Le début de la période de post-décrochage est essentiellement perçu par les décrocheurs comme un arrêt provisoire, le temps de retrouver un équilibre personnel, le temps de se situer, de donner un sens à sa vie et un projet de vie. "Il fallait que je décroche carrément. J'étais rendue trop bas. Il fallait que je me remette les idées en place" (P.U.F.2).

> Quand j'ai décroché, ce n'était pas dans l'intention de ne pas revenir à l'école pendant deux ans et demi ou trois ans. Mon intention, c'était de recommencer. [...] Mais ça ne devait être qu'un temps d'arrêt pour me permettre de faire le point. J'ai décidé, comme je travaillais au Métro, de prendre une année sabbatique. Finalement, mon année sabbatique s'est prolongée plus longtemps que je l'aurais cru (P.U.F.4).

> J'étais bien déprimée, alors je me suis dit que j'étais mieux de lâcher, partir pendant deux mois et recommencer en janvier. Ça me permettrait de prendre l'air et de me brancher. Je voulais aussi découvrir des choses personnelles, me connaître davantage et voir du pays. J'ai décidé d'abandonner quand j'ai su que j'avais l'occasion de faire autre chose (P.U.F.5).

«En fin de compte, j'ai lâché mes études, j'ai fait mon bilan personnel» (P.G.1). «C'était comme un «break» que je me proposais. Je sais que je peux réussir, mais là je vais me reprendre en main, loin des études. J'étais tout mélangé avec mes études» (P.U.G.4).

> Souvent, les gens me disent «tu as lâché l'école», «tu as abandonné l'école». Je les reprends tout le temps et leur dis «non, je n'ai qu'arrêté, je vais y retourner». [...] J'ai besoin de faire autre chose, de sortir, de voyager, de travailler, de voir vraiment ce que c'est le marché du travail. Tu sais avec la tension qui était présente et la pression de l'école, tu viens que tu n'as plus aucune motivation, le «chiennage», c'était vraiment pénible. La boule était rendue trop grosse, il fallait la couper pour crever l'abcès. Pour la couper, ça me prenait tant de mois de repos. C'est ça (P.U.G.5).

Premièrement, j'ai fait à ma tête et pas ce que les autres me disaient de faire. On me disait souvent «lâche pas». Ma tête a commencé à s'enfler, j'en avais ras le bol, alors j'ai pris MA décision et je suis contente, car je sais que c'est ce que je voulais faire, lâcher pour un certain temps et me remettre les idées en place, ça fait du bien (T.F.2).

«Je voulais prendre une demi-session pour réfléchir, aller travailler et revenir» (T.F.4).

C'était le meilleur choix pour moi pour me permettre premièrement de me reposer et deuxièmement me laisser le temps de penser, de me questionner intérieurement pour voir ce que moi, Mélanie, je voulais faire, ce qu'elle aimait Mélanie. Cela ne se fait pas du jour au lendemain. D'après moi, c'était bien que j'arrête (T.F.5).

Je me disais qu'il fallait que je décroche et qu'ensuite j'aurais tout le temps voulu pour me réorienter. Tu décroches pour enlever une insatisfaction. Je ne savais pas en quoi aller, j'étais complètement perdu, j'avais aucune idée. Je n'ai rien foutu pendant six mois. Je suis resté chez nous pour me remettre en question (T.G.2).

J'avais besoin d'aide pour savoir où je m'en allais. J'avais aussi besoin d'être avec moi-même. J'ai lâché pour me retrouver, pour penser à mon avenir. [...] Quand j'ai lâché le cégep, ce n'était pas pour rester assis chez nous à ne rien faire. Je voulais retourner aux études, faire autre chose (T.G.3).

«J'ai lâché avec l'intention de reprendre à la session suivante. Je me suis trouvé une «job». Quand on est jeune et que l'on fait de l'argent, ... je n'ai jamais recommencé» (T.G.4).

1.1 Perceptions négatives de soi

Les perceptions immédiates de soi, suite au décrochage, sont négatives. Même s'il y a un sentiment de libération, voire pour certains un élan d'euphorie, les sujets se sentent incompétents, marginaux presqu'anormaux et honteux. Rapidement, les premiers moments de délivrance se transforment en malaise et en culpabilité. Un seul sujet affirme ne pas avoir eu de regrets et de remords.

> C'est certain que c'était tout un échec. C'était un ensemble d'échecs. C'était quand même un genre de délivrance d'avoir décroché. [...] J'étais déçue parce que je savais que je n'avais pas réussi dans ce que j'aurais souhaité (P.U.F.1).

> Ils disent qu'il y a beaucoup de décrochage, mais quand tu es au cégep, tu te vois comme étant la seule qui décroche. Tu parles aux amis, au monde à côté de toi et leur dit que c'est fini, tu t'en vas, que tu n'es plus capable et que ça ne sert à rien, puis l'autre te dit que ça va bien, qu'elle va finir, qu'elle va l'avoir. Tu te demandes ce qui se passe avec toi et pourquoi tu n'as pas autant d'intérêt que l'autre. Les premiers jours, tu es contente, tu es plus libre, tu as fait ce que tu voulais, tu n'as plus d'école. Là, tu fais ce que tu veux, tu te trouves un emploi, c'est la fête. Ça ne m'a pas pris de temps, au bout d'une semaine, j'avais un travail à temps plein (P.U.F.2).

«Quand des gens me demandent où j'en suis rendue au cégep, je prends cela mal, comme un échec et ça me fait mal d'en parler. Je me sens un peu honteuse» (P.U.F.3).

> Les premiers temps, j'étais soulagée. Enfin, plus de devoirs, plus d'études, plus besoin de me lever le matin pour aller étudier, juste besoin de me lever tôt quand je vais travailler. Je me retrouvais dans le monde des adultes. Quand j'ai lâché mes études, mon travail de fin de semaine fut converti en travail à temps plein. Pour moi, de me retrouver dans le monde des adultes, c'était de ne plus avoir de souci côté école. [...] Dans mes moments de solitude, quand parfois ça n'allait pas trop, je me disais que j'aurais aimé être une normale, restant chez ses parents et allant à l'école sur semaine et sortant avec les amis les fins de semaine. Au début, c'était un soulagement, après j'ai regretté ma décision. Ça me donne un coup en dedans (P.U.F.4).

> J'ai pris cela pour un gros échec dans ma vie et je n'étais pas prêt à en discuter tout de suite avec mes parents. [...] Je n'étais pas du tout heureux. C'est comme un soulagement dans le fond, quand tu n'es pas content. Pour moi, c'était un gros échec de ma vie d'avoir lâché mes études, parce que si tu veux un bon métier il faut que tu ailles à l'école. [...] C'est certainement un échec, mais tu peux passer au travers de cela, tu peux faire autre chose. Tu vas avoir plusieurs échecs dans ta vie, il faut que tu passes par dessus et fasses autre chose. [...] Ça change un peu, tu ressens toujours ton échec, mais tu fais autre chose. Il est certain que jamais on n'oublie cela, mais ça vient à passer quelque peu (P.U.G.1).

> Je ne peux pas dire que je me suis senti bien, mais je pensais que c'était peut-être la bonne solution parce qu'aller à l'école quand tu ne

fais rien, vaut mieux rester chez vous ou aller travailler et te ramasser de l'argent, au moins ça te fait quelque chose. Aller à l'école quand tu ne fais rien ne donne pas grand chose au bout de la ligne. [...] Je ne suis pas content, mais je ne le regrette pas. Ça ne donne pas un bon exemple aux autres (P.U.G.2).

«Je me sentais mal, je n'avais jamais pensé décrocher. Je ne me voyais pas comme un décrocheur, quelqu'un qui lâche l'école» (P.U.G.3).

Au début, ça fait du bien, j'étais soulagé, j'étais content de ma décision, mais je me dis aujourd'hui que je suis en retard d'un an. Je pourrais déjà être à l'université. Il y a un changement d'orientation dans ma carrière. Avoir eu un processus normal, je serais certes déjà à l'université. J'aurais peut-être pu demander un changement d'orientation. Je n'ai pas été brillant dans ce sens-là. J'avais déjà terminé quatre sessions en sciences pures, peut-être que j'aurais pu changer d'orientation, je ne sais pas (P.U.G.4).

Il y a un mot qui résume cela: délivrance! Comme je le disais tantôt, j'avais pris la décision d'arrêter, ce n'était pas pour rien foutre de mon année, rester chez nous à regarder la télé et manger des croustilles. J'avais en tête de faire quelque chose de ma peau. J'avais en tête de travailler à temps plein, de voyager, de m'extérioriser et de voir autres choses. Déjà, au départ, quand j'ai arrêté, c'était une délivrance parce que j'avais un poids énorme qui venait d'être enlevé. Je n'avais plus à me soucier de ça. Mon papier était signé, je ne pouvais plus y retourner. Je mettais cela en arrière, c'était comme fini. On oubliait tout cela et je passais à autre chose. C'est comme quand tu tournes la page d'un livre. À partir de ce moment-là, je n'ai même pas eu de regrets, pas de remords de conscience, je venais de finir ma session,

> je commençais presque tout de suite à travailler à temps plein. Je m'en allais travailler, je passais à autre chose, j'allais ramasser mon argent, c'était ça. Je n'ai pas eu le genre de remords de conscience à savoir si j'avais bien ou mal fait (P.U.G.5).

«Je me sentais bien. Je me sentais libérée d'une tension que je n'aimais pas» (T.F.1). «J'ai senti un poids enlevé de sur mes épaules» (T.F.4).

> La première fois quand j'ai abandonné, j'étais contente de ne plus aller à l'école, ce sentiment a quand même passé assez vite. J'ai trouvé la deuxième fois plus dure, du jour au lendemain j'ai abandonné. J'ai trouvé cela plate d'abandonner. J'avais des cours que j'aimais, j'aurais aimé les suivre jusqu'à la fin. Ce n'était pas possible (T.F.3).

> Au début, c'était carrément une dévalorisation personnelle, je me disais que ça ne se pouvait pas. Moi, la petite bol du secondaire, et que tout le monde pensait qu'elle irait loin, j'ai trouvé cela terrible. J'ai eu l'impression d'être nulle, une grande dévalorisation personnelle. Je me suis dit «je n'ai pas été capable de le faire, moi, tandis que ma meilleure amie, elle,le fait». Ma meilleure amie que j'ai rencontrée dans ma concentration, elle, elle continue, elle le fait en quatre ans, elle, elle est capable... tout cela j'ai trouvé terrible. D'être percue aussi comme quelqu'un qui a abandonné l'école. Mes disponibilités au travail étaient différentes et des clients me demandaient «hey, mais tu ne vas pas à l'école, toi?» En quelque part, il y avait un peu de reproches dans ce qu'ils disaient. Je n'ai pas trouvé cela facile (T.F.5).

«Si tu décroches totalement et vas sur le marché du travail et ne reviens pas aux études, c'est un échec» (T.G.1).

J'étais soulagé. Je venais de lâcher quelque chose qui me perturbait, comment pourrais-je expliquer que ça me perturbait?... J'allais au cégep, comme je te disais tantôt, je ne voyais rien devant moi. J'allais au cégep que pour y passer le temps et pour dire «je vais à l'école, je ne me traîne pas les pieds». Je n'étais ni heureux,ni malheureux, simplement soulagé (T.G.3).

C'est difficile à dire parce que je me sentais un peu coupable dans un sens, mais je me sentais aussi libéré. On aurait dit que j'allais à l'école pour rien. [...] Ça m'a libéré un peu sur le coup, c'était un bon côté quand j'ai trouvé un emploi peu de temps après avoir décroché. Quand j'ai fait de l'argent, je pensais moins aux conséquences de mon abandon scolaire. J'ai pris un autre rythme de vie. [...] J'ai un peu de remords de ne pas avoir recommencé le cégep. Je pense suivre des cours du soir, ou quelque chose du genre et j'y pense sérieusement (T.G.4).

J'étais soulagé de m'être libéré de tout le cégep, de mes études. Je revoyais mes notes, mon admission sous condition, toute la pression. Je respirais un peu, mais j'avais peur en même temps. Je craignais de faire une erreur, pas de lâcher cette concentration, mais de lâcher le cégep et de rayer toutes mes études et me retrouver à 30 ou 35 ans avec rien devant moi (T.G.5).

1.2 Exploration, contact et évaluation d'une nouvelle réalité: le travail

Hors des études, les décrocheurs ont souvent des emplois précaires: service aux tables, travail d'entretien, travail à la chaîne, etc. Ce contact avec la réalité du travail devient une nouvelle base de données pour se repositionner face aux études. Ainsi, pour ces jeunes, le décrochage est perçu comme un passage nécessaire même

s'il se révèle difficile pour plusieurs. Nécessaire, parce que l'abandon des études en confirme paradoxalement la valeur. Difficile, parce que les emplois sont souvent insatisfaisants. Sans avoir quitter les études, sans avoir pu expérimenter de nouveaux modes de vie, les décrocheurs n'auraient pu avoir des points de comparaison. Les décrocheurs réalisent que les emplois occupés sont souvent au-dessous de leurs capacités et offrent peu d'avenir. Aussi, les études deviennent-elles, dans ce contexte, plus désirables qu'elles ne l'étaient au début du processus de décrochage.

1.2.1 Changement d'attitude vis-à-vis les études

> Décrocher n'a pas été la meilleure solution parce que je me suis ramassée dans les dépanneurs,les restaurants, etc. parce que je n'avais pas d'expérience. Ce n'est pas comme si j'avais eu mon DEC, même si ça n'avait été qu'en sciences humaines, c'est toujours un diplôme. La fille qui sort en sciences humaines avec un DEC n'en sait pas plus que moi qui n'ai que mon secondaire V et qui ne sait rien, mais elle a un diplôme de plus (P.U.F.1).

> À un moment donné, tu parles au monde, tous tes amis continuent leurs études, ils avancent et tu vois qu'ils aboutissent et qu'ils vont faire quelque chose dans la vie, toi tu es là avec ton salaire minimum, tu te demandes ce que tu fais. Tu commences à y penser. Si tu ne veux pas faire cela toute ta vie, il va falloir que tu retournes aux études à un moment donné. Ça m'a portée à penser à ce que je voudrais faire plus tard. Dans les six premiers mois au début, tu es bien. Tu te trouves un emploi à temps plein, l'argent rentre, mais tu te rends vite compte que cet argent-là n'est pas beaucoup. [...] Aujourd'hui, je ne pense pas que c'était la bonne décision. J'aurais dû terminer mon DEC; je le regrette. Mais je me dis qu'il fallait peut-être que je passe par là. Je n'ai pas fait cela pour rien, je suis

jeune, je suis encore capable d'aller me chercher quelque chose d'autre si je le veux vraiment. Quand j'ai décroché et que je disais que ça me donnerait rien d'avoir ce DEC là, je me rends compte aujourd'hui que si j'avais voulu me retourner et faire autre chose, une technique de trois ans m'aurait pris un an et demi. Maintenant que j'ai abandonné, je vais peut-être être obligée de retourner trois ou quatre ans (P.U.F.2).

«Quand on ne gagne pas beaucoup, on n'a pas envie d'aller travailler. C'est sans doute pour cela que je pense à retourner aux études. Je pense que je crois en l'avenir. Je veux faire quelque chose dans la vie» (P.U.F.3).

Je me disais, qu'est-ce que ça fait, je ne vais pas aux études, j'ai une petite «jobbine», puis je reste chez mes parents, je n'avais pas grand chose à payer dans le fond. Ça me dérangeait plus ou moins de ne pas être aux études. Je dirais que je suis devenue plus positive face aux études quand je suis entrée en appartement. [...] Je voudrais plus tard avoir ma propre maison. Tout le monde presque rêve à cela. Mais en appartement, j'ai parfois de la misère à faire une commande dans la semaine. Si tu n'as pas d'études, tu n'auras pas un bon emploi, tu n'arriveras jamais à rien dans la vie et tu vas rester sous le seuil de la pauvreté toute ta vie. Je me dis «il ne faut pas décrocher». [...] Je me suis vite rendue compte que ce n'était pas beaucoup plus plaisant de se lever le matin pour aller travailler que de le faire pour se rendre à l'école. Comme toute chose dans la vie, on s'habitue vite à la routine et on a besoin de changements. Après avoir travaillé à plein temps au Métro pendant un certain temps, j'aurais voulu retourner à l'école. [...] Je me rends compte que, caissière, tu ne vas pas loin dans la vie. Tu vis très, très, très pauvrement. En restant un an en appartement seule, à subvenir à mes propres besoins, je me suis

rendue compte qu'il y avait de petits cordons côté budget. Je dirais que cela fut une expérience qui m'aura permis de voir que ce ne fut pas une bonne chose d'abandonner le cégep, et une qui m'encourage à reprendre mes études afin d'avoir un meilleur salaire plus tard et surtout travailler dans un milieu que j'aime. Je ne dis pas détester cela à mourir d'être caissière, c'est plaisant, je ne déteste pas cela, mais ce n'est pas un métier que je veux faire. Comme je l'ai dit tantôt, c'est avec les enfants que je veux travailler. [...] Sans études, pas de bon emploi, tu vis pauvrement longtemps, longtemps. [...] Les études, c'est important pour avoir un bon métier plus tard, puis le salaire pour au moins arriver à subvenir à ses besoins essentiels. Je m'en suis davantage rendue compte lorsque je suis tombée seule en appartement, parce que je voyais ma soeur, qui elle, avait terminé son cégep. Elle avait terminé son cégep en juin; un mois et demi après, ma soeur se trouvait déjà un emploi connexe à ce qu'elle avait étudié à un bon salaire, douze dollars et quelque l'heure, dans une école. Donc, moi, en tombant en appartement et réalisant que mes moyens financiers étaient minimes, et voyant ma soeur ayant terminé ses études et dans un emploi dans un domaine qu'elle voulait, je me suis rendue compte que pour moi, ça avait été un échec d'abandonner mes études. Les sciences humaines ne menaient pas à des débouchés, ça ne me tentait pas de rester assise sur les bancs d'école pendant sept ou huit mois pour rien. Je trouvais que c'était du temps gaspillé. Je pensais que décrocher était la meilleure solution parce que je croyais que j'aurais pu me ramasser beaucoup d'argent en travaillant. Pour moi, à ce moment-là, de travailler, de me ramasser de l'argent et de reprendre mes études plus tard, étaient tous des buts que je m'étais fixés, et pour moi, c'était alors les meilleures solutions à mon avis. C'est différent maintenant, j'aimerais dire à tous les jeunes qui pensent

à décrocher: «étudiez toutes les solutions pour rester à l'école, ne décrochez pas» (P.U.F.4).

Je sais que je ne veux pas être serveuse dans un restaurant toute ma vie, donc je n'ai pas le choix, je dois retourner aux études si je veux avoir quelque chose de plus payant. Tu réalises davantage l'importance des études. [...] C'est après Noël que ça m'a marquée que je n'allais plus à l'école. Je n'étais plus acceptée dans aucun cégep et je me retrouvais avec un travail de plongeuse à temps partiel dans une cafétéria. C'était épouvantable. Là, je me suis dit que ce travail ne me tentait pas et que j'irais bien à l'école. Je me suis demandée où j'allais. Quand tu es en sciences humaines, bien que tu n'aimes pas cela, tu as quand même plus de chances que lorsque tu fais la vaisselle. [...] Ça faisait une session que je n'étais pas allée à l'école. Je me retrouvais plongeuse dans un restaurant; je me suis demandée ce que j'avais fait. Ça n'a pas duré longtemps, un mois environ et j'étais repartie pour l'Alberta. Je ne me suis pas culpabilisée, je me suis dit que j'en profiterais et ferais autre chose en attendant. [...] Il est certain que si j'avais lâché le cégep pour continuer à être plongeuse dans une cafétéria, ou faire le ménage dans les maisons, ça n'aurait pas été avantageux (P.U.F.5).

Si l'élève va sur le marché du travail, il va ensuite se rendre compte que tu es mieux d'étudier davantage que d'aller tout de suite sur le marché du travail, de te trouver plus d'emplois. Prends-moi, par exemple, je travaillais à Montréal, je m'étais trouvé un bon emploi, je travaillais à l'entrepôt des magasins «Homme», mais ça a fermé, j'ai réussi à me trouver un autre emploi, je travaillais au «Poulet et Volaille à St-Félix de Valois», c'est fermé (P.U.G.2).

> J'ai eu l'expérience de ma vie, j'ai vu ce que c'était de travailler, gagner sa vie. Cependant, je n'ai pas l'intention de travailler comme cela toute ma vie à faible salaire. [...] Ça m'a aidé à vouloir retourner à l'école. On est pas mal mieux à l'école. C'est le «fun» de travailler et tout, mais j'aime mieux l'école. Pour moi, le fait d'avoir décroché n'était pas un échec. C'est ce qui m'a appris que je n'aimais pas le travail à la chaîne. Ça m'a appris que c'était difficile de vivre en appartement et de gagner sa vie. C'est cher (P.U.G.3).

1.2.2 Examen de conscience et résolutions

Tel que vu précédemment, les études sont plus désirables comparativement aux nouvelles réalités du travail, mais les décrocheurs réalisent aussi que certains correctifs comportementaux seront nécessaires s'ils envisagent un retour aux études et s'ils veulent réussir.

Les principales résolutions proposées par les sujets sont les suivantes et toutes convergent vers une appropriation personnelle du projet d'étude. Les voici:

1. demander plus d'aide aux professeurs et aux conseillers;
2. travailler d'une façon plus autonome;
3. mieux répartir son temps de travail et de loisirs;
4. travailler le plus possible au cégep;
5. porter plus attention en classe et savoir écouter;
6. mieux prendre ses notes;
7. résumer ses cours;
8. élargir ses connaissances au-delà des limites des cours;
9. redonner une juste place aux amis.

Il y a là une responsabilisation des sujets envers leurs études. Cette responsabilisation porte sur plusieurs dimensions.

C'est assez «plate» de tourner en rond. Je pense que je vais me renseigner pour vraiment voir ce que j'aimerais comme travail et aller étudier dans cela. Je regrette encore d'avoir abandonné; si j'avais eu un plan défini, je travaillerais peut-être dans ce que j'aime. Si j'avais à conseiller quelqu'un, je lui dirais certainement de ne pas décrocher. Je le sais aujourd'hui (P.U.F.3).

Même si quelque chose est difficile, ça vaut la peine de persévérer pour l'avoir. Au cégep, je n'avais pas d'amis, certains cours étaient plus ennuyeux que d'autres. Aujourd'hui, dans les études que j'entreprends, si je ne me fais pas d'amis, ce n'est pas grave, il faut que je passe par dessus cela, mon but premier est de finir mes études, même si je dois rencontrer des obstacles en chemin, ça vaut la peine de continuer. [...] Mais là, je me dis si je ne me fais pas d'amis, ce n'est pas grave, l'important c'est mes cours. Ce n'est pas d'abandonner parce que je n'ai pas d'amis. Ce n'est pas une raison dans le fond. Plus tard, les amis vont s'en ficher, ce n'est pas eux qui n'arriveront pas financièrement, c'est moi. C'est cela en gros (P.U.F.4).

Tout recommencer, je ferais les choses différemment. Je m'intégrerais peut-être plus, irais voir les professeurs et tout. C'est sûr que quand j'y étais, j'avais de la misère, c'était peut-être de ma faute parce que je n'allais pas voir les professeurs, c'était peut-être moi qui ne voulais pas réussir. [...] Travailler à l'école, demander plus d'aide des professeurs, plus approfondir ses connaissances aussi, ne pas se limiter juste aux cours (P.U.G.1).

Je trouve ça stupide d'avoir abandonné mon DEC en sciences pures au trois-quart et je vais le finir. [...] Il faudra que je me résigne aux

> horaires avec les trous dedans, que j'aille à mes cours pareil. Il faudra que je change mes habitudes de travail. Si je me prends en main, je vais réussir. Il me faut avoir la volonté de réussir, changer ma façon de travailler sans encadrement (P.U.G.4).

> Moi, je suis fixé, je vais au cégep pour suivre mes cours, écouter, ne pas niaiser, enregistrer le plus possible, faire mes affaires. J'ai comme pris conscience qu'il était temps que je finisse mes études pour passer à autre chose après, pour en ressortir avec quelque chose. [...] Il y a deux ans, je ne pensais pas comme aujourd'hui (P.U.G.5).

«Je pense que si je retournais à l'école, je serais plus responsable. Je sortirais moins souvent, je respecterais les échéanciers, je ferais des résumés de mes cours afin de mieux comprendre. Je m'appliquerais davantage» (T.F.1).

> L'école me manque quand même, toutes mes amies y vont. Même encore cette année, je n'y vais pas et je me dis, si j'y étais encore, je finirais peut-être cette année. Ça me fait quelque chose dans ce sens-là. [...] Je veux réussir, je suis fatiguée de perdre mon temps, je sais que quand je vais y aller, c'est pour de bon, je ne lâcherai pas. Je vais réussir. Là, je sais que si j'y retourne, je fais mon cours d'un trait, je n'arrête pas. Rien ne va pouvoir m'arrêter. [...] Faire ce que j'ai à faire. Je t'ai dit que je n'étais pas le genre de fille à me tenir en «gang». Sauf que les fins de semaine, les soirs, je sors souvent. Je sors avec mes amis, pas avec mes amis du cégep. Si je suis acceptée, je ne sortirai peut-être pas autant, je ferai ce que j'ai à faire. Je me dis que ce n'est que pour trois ans et qu'après j'aurai toute la vie (T.F.3).

1.3 Décision et nouveaux projets

En fin de processus, de nouveaux projets et de nouvelles alternatives émergent. Les décrocheurs se trouvent de nouveaux intérêts et plusieurs ont le désir de retourner aux études; d'autres, au contraire, ont trouvé leur niche écologique. Ces derniers, lorsqu'ils reviennent aux études, le font souvent sous un statut d'adulte et viennent chercher des connaissances spécifiques liées à la réalisation d'un projet personnel, par exemple, suivre un cours en comptabilité pour mieux gérer son entreprise. Voici ce qu'ils disent.

> On espère tous les deux agrandir le commerce, la famille. On a des projets à long terme. Notre ambition, c'est ça, nous avons les pieds dedans. André prend des cours le soir qui ont rapport au commerce, moi je devrai prendre la responsabilité de la comptabilité. J'organise mon futur. Je pense faire quelque chose de ma vie. [...] Je ne pense pas retourner jamais au cégep pour un DEC, mais je vais quand même suivre des cours relatifs à mes responsabilités dans le commerce au besoin. Je vais réussir. [...] Je ne pense pas que je retournerais au cégep. Nous sommes incorporés, nous sommes embarqués là-dedans et nous nous concentrerons là-dessus. C'est ce qu'on veut. Donc, je ne pense pas y retourner à moins qu'il y ait quelque chose qui aurait rapport avec le commerce, comme la comptabilité (P.U.F.1).

> Ce que je veux, c'est de travailler dans une école primaire avec les enfants pour leur montrer ce qu'est la foi. [...] Je veux un emploi comme agent en pastorale dans une école primaire. Les débouchés ne sont pas mirobolants ni énormes, je vis bien dans la foi, je crois, je pratique, je me dis bien que je vis bien dans cela et je veux montrer aux enfants ce qu'est la foi. Dans le fond, c'est pour leur faire connaître Lui en haut que je veux faire cela. Je suis donc sûre qu'Il

va m'aider à trouver une job en quelque part. Il est certain qu'il faut s'aider, mais, si je ne trouve pas de job plus tard, ce sera quand même un plus pour moi. Je sais qu'il y a des stages et de la formation qui se donnent en communauté. Les stages ne sont pas réguliers. C'est une formation qui dure trois ans (P.U.F.4).

Peut-être faire ma technique un jour. Je n'ai jamais abandonné dans l'intention de ne jamais retourner aux études. C'est d'attendre pour finir par entrer dans ma technique et pouvoir travailler par la suite. [...] Aussi, je voudrais apprendre mon anglais comme il le faut pour pouvoir aller travailler en dehors, dans un milieu anglophone (P.U.F.5).

Mes projets d'avenir sont d'aller suivre mes cours les soirs, ceux qui me manquent et je retournerai au cégep en soins infirmiers. Je suis entre les deux, mais je vais peut-être faire les deux. Mon premier choix était d'aller ambulancier, quand j'ai lu les prérequis, j'ai pas mal tout, mais il disait que si tu avais ton cours d'infirmier, ça t'aiderait. Ça te donne une longueur d'avance sur les autres. J'ai décidé d'aller le faire et, après, je vais peut-être faire une demande comme ambulancier, s'il y a de la place. Ça dure pas tout-à-fait un an le cours. Je suis passablement certain de réussir (P.U.G.2).

Je vais garder cet emploi en attendant, mais je vais en chercher un autre parce que c'est quand même douze (12) heures par jour les fins de semaine. Je vais tenter de me trouver un emploi comme avant, style MacDonald, afin que j'aie plus de temps pour mes devoirs quand je retournerai au cégep. Il faut quand même que je sorte avec mes amis. C'est beau travailler, mais il faut relaxer à un moment donné (P.U.G.3).

Au début, je voulais faire mon DEC pour aller à Polytechnique en ingénierie, mais aujourd'hui, je veux aller faire une formation professionnelle pour devenir pompier et j'aimerais aussi finir mon DEC en sciences pures. Ça va changer un peu mon orientation de carrière. [...] Moi, je suis fixé, je vais aller au cégep pour suivre mes cours. [...] j'ai comme pris conscience qu'il était temps que je finisse mes études pour passer à autre chose après, pour en ressortir avec quelque chose (P.U.G.5).

Je vais étudier, j'étais motivée de temps en temps. J'avais tout pour réussir en sciences administratives, j'avais les notes, c'est ce qui est plate. [...] Je vais retourner aux études, je voulais en janvier, mais j'ai regardé les coûts, c'est quand même assez dispendieux. Je ne sais pas si je vais être capable d'avoir de l'aide financière de mes parents, peut-être en septembre, je veux y retourner en septembre. Je vais aller en appartement et il va falloir que je travaille aussi. si je suis capable d'arriver, je vais retourner en septembre. Je vais retourner en techniques administratives. Si j'ai une chance d'aller à l'université, je vais y aller, mais il faut premièrement finir mon cégep. (T.F.3).

J'aimerais étudier en sciences humaines et je veux faire la psychologie. J'aimerais faire une petite parenthèse à ce propos. Au collège, les gens qui abandonnent pour X raisons, quand vient le temps de se réinscrire, ils passent au même niveau que tous les autres qui viennent du secondaire. J'ai trouvé cela tellement triste parce que moi je voulais réussir, c'est à cause de la maladie que j'avais arrêté l'école. Je ne trouvais pas cela juste qu'on me refuse. Je suis obligée de me présenter au collège avec une lettre de mon médecin comme quoi j'ai été malade, que je n'ai pas voulu abandonner mes études. Avec des décisions comme ça, je suis obligée de venir me vendre pour

qu'ils décident de me reprendre, s'il y a un trou en quelque part. Je risque encore de ne pas me retrouver dans ma branche. [...] Si je suis acceptée, ce que je voudrais faire, c'est essayer d'aider le collège à changer un peu ses politiques parce que quand tu vois «tout ça parce que tu as été malade». Je trouve cela tellement plate, leur attitude, ça ne facilite pas le retour des élèves qui le désirent. C'est insultant se faire retourner. De toute façon, mes projets d'avenir sont d'aller en psychologie à l'université, mais je ne veux pas travailler en clinique comme le psychologue où tout le monde va te voir pour que tu essaies de voir où sont les déséquilibres, etc. Je veux travailler avec les hommes et les femmes qui abusent les enfants sexuellement. Je pense que dans la société, il y a beaucoup de psychologues prêts à aider les femmes et les enfants qui ont été abusés sexuellement, mais il n'y en a pas beaucoup prêts à aider les hommes. C'est la source des problèmes, les débalancements psychologiques. Je n'ai pas dit que c'est les hommes la source du problème, ce sont les débalancements. Je voudrais les aider et si ça ne va pas éventuellement, je vais quand même continuer à travailler en médecine douce. C'est à peu près cela mes projets d'avenir (T.F.5).

Je me voyais comme technicien, mais aujourd'hui, je me vois plus comme un professeur au primaire. J'avais déjà eu cette idée-là avant. Je n'avais jamais pensé à l'université, mais maintenant je n'ai pas le choix. Il va falloir que j'y aille (T.G.1).

Je compte aller en arts, je ne suis pas capable de lâcher cela. Je voulais m'en aller journaliste, c'est bien cela, mais les gens se basent tellement sur les notes, moi je ne suis pas un gars constant dans mes études, j'ai des hauts et des bas, je suis plutôt bohème. Je vais être heureux comme cela et je pense que je vais faire ma vie comme cela

aussi. Dans ce que je fais en ce moment, je me fous des notes, ce n'est que pour ma culture personnelle. J'apprends l'espagnol et l'allemand. Je vais m'acheter des cassettes cet été et je vais étudier cela, juste pour les apprendre, mais je vais quand même essayer d'aller jusqu'au bout et j'en serais bien fier. Je m'en fous des diplômes. Dans le fond, quand tu sais faire, tu vas n'importe où et ça passe. D'après moi, tu n'es pas obligé d'avoir des diplômes, mais ce n'est que mon avis, je n'ai pas encore expérimenté les faits. Ce n'est que pour moi que j'étudie en ce moment. Ce n'est pas du tout pour mon avenir. Juste pour ramasser la culture, m'en aller ensuite en Arts,monter sur scène devant les gens et leur parler et être quand même intéressant. Si je ne sais que dire «moé, toé», connaître que le collège, ce n'est pas trop bon cela. si je voyage, je serais bien plus intéressant. Pour voyager, il faut connaître des langues, un paquet de bagage, des connaissances. J'aimerais peut-être écrire des chansons. [...] Peut-être que je vais gravir des échelons dans le magasin où je suis, peut-être que je serai gérant à un moment donné, je ne sais pas, représentant, vice-président, pourquoi pas avec l'expérience. C'est une option (T.G.2).

«J'ai un projet, devenir pompier. C'est un cours de deux ans. Si je suis accepté, mon avenir sera assuré, je n'aurai plus de casse-tête» (T.G.3).

Si je retourne aux études, il va falloir que je paie mes études. Je ne paierai pas pour rien. Si je me paie des études, c'est parce que je suis motivé à y aller. Si je ne paie pas pour rien, c'est que je suis décidé à étudier. Il n'y aura pas de problème si je retourne à l'école. Je veux étudier, je veux réussir, il n'y a aucun doute (T.G.4).

Je fais de la mécanique. Je vais peut-être rester là-dedans, j'aime bien cela, je trouve cela le «fun». J'aime travailler de mes mains, apprendre. C'est un métier dans lequel on apprend peut-être chaque jour, ce n'est jamais la même chose. Je veux être un bon mécanicien et peut-être m'ouvrir éventuellement un garage, une concession (T.G.5).

2. *Croissance et actualisation de soi*

Bien que l'estime de soi et les perceptions de soi furent négatives lors du décrochage formel, la période du post-décrochage prend la forme d'une étape de croissance personnelle et d'actualisation de soi.

2.1 Concept de soi

Il y a un saut qualitatif du concept de soi chez les sujets. Ils se disent plus confiants, plus positifs, plus intelligents et plus tolérants. Ils savent maintenant qu'un échec n'est pas «la fin du monde»; savoir cela enlève beaucoup de pression personnelle. Ils ont aussi la croyance qu'une régression peut se transformer, par la suite, en progression et que, même dans l'adversité, il ne faut pas se décourager. Les sujets affirment être plus tolérants envers les différences individuelles. Ils ajoutent qu'aucune fonction n'est méprisable en soi, l'essentiel, c'est de bien faire son travail. Ils soulignent, par ailleurs, qu'avant de répondre à toutes sortes d'exigences du travail, il faut avant tout se respecter. S'affranchir du regard des autres et savoir profiter des erreurs du passé sont deux motifs pour mieux s'accomplir. Dans ce contexte, le temps et l'espace sont relatifs lorsqu'on connaît ses objectifs.

Il y a, dans ces propos, une grande sagesse que l'on retrouve intégralement dans les témoignages qui suivent.

Je suis devenue une fille bien positive. Il faut dire que je n'ai jamais eu de problème depuis que je suis sur le marché du travail. Quand j'ai voulu quitter un emploi pour en trouver un autre, j'ai toujours réussi. À la première application que je faisais, la personne m'engageait. J'ai quand même de bonnes expériences de travail en arrière de moi. J'ai bien confiance, j'ai bien des projets, de grands projet d'avenir, j'ai confiance. [...] Décrocher m'a portée à penser à ce que je voudrais faire plus tard (P.U.F.2).

Entre temps, j'ai vieilli, je dirais que j'ai pris de la maturité, parce que quand j'étais au cégep, j'étais portée à abandonner rapidement, me décourager vite, si tu veux. Maintenant, j'ai appris que ça ne vaut pas la peine de se décourager. Il ne faut pas penser trop loin d'avance, prendre petit peu par petit peu. Autrefois, je ne pensais pas comme cela. J'étais alors trop jeune, j'étais gâtée, ce que je voulais avoir, je le voulais immédiatement. Ça ne peut pas toujours arriver tout de suite. [...] Ma pensée, c'est que tout ce que l'on fait dans la vie, tout ce qui nous arrive, a un bon et un mauvais côté. En ayant décroché, ça me permet d'avoir une expérience sur le marché du travail, ça me permet de vivre d'autres expériences que je n'aurais certes pas vécues si j'étais restée à l'école. Je trouve qu'à travers ces expériences, c'est drôle à dire, je deviens plus mature, je grandis à travers cela (P.U.F.4).

Mes projets d'avenir étaient d'avoir un couple d'enfants, une voiture, une maison. Aujourd'hui, l'auto et la maison n'ont plus tellement d'importance, parce que j'ai vu autre chose, j'ai eu la piqûre du voyage. Je n'ai plus le goût d'être stable. [...] J'ai vu d'autres choses, je suis débarquée du crochet de mes parents, j'ai voyagé, je me suis promenée en avion toute seule, j'ai dormi dans des aéroports,

j'ai vécu plein de choses. Ce fut bien bénéfique pour les connaissances personnelles et l'expérience par le voyage, de voir autres choses, sortir du Québec, vivre autres choses. J'ai travaillé en Alberta, je me suis intégrée dans un autre milieu, différent, avec d'autres coutumes. C'était d'apprendre à vivre avec d'autre monde, t'intégrer à d'autres groupes. [...] Quand j'ai abandonné, je n'avais pas autant d'espoir, j'avais plus peur, pas tellement confiance. J'ai repris de la confiance en me disant que si ça ne marche pas ici, ça marchera ailleurs. [...] Pour moi, le décrochage ça n'a pas été un échec, ça été un gros avancement. [...] J'ai profité de mon abandon pour faire autre chose. Ce fut beaucoup plus profitable que si j'étais restée en sciences humaines au cégep. [...] Avant, je voulais surtout prouver à mon père que j'étais capable d'être bonne pour un employeur qui ne me connaissait pas, pas pour un employeur qui m'aurait engagée parce que j'étais une fille de bonne famille. Je voulais me prouver seule et non pas avec la réputation de mes parents par en arrière. C'est fait. [...] après un an, je sais que j'avais eu une bonne idée. En plus, j'ai acquis une certaine expérience et j'ai pu voyager un peu aussi. C'était la bonne idée (P.U.F.5).

Je n'ai peut-être pas mes études, mais j'ai pris pas mal de confiance, j'ai plus confiance en moi que lorsque j'étais au cégep. Là, je gagne beaucoup d'argent,je peux me payer un bel appartement, une automobile et tout. Si j'allais encore à l'école, je n'aurais pas toutes ces choses. Il est certain que je les aurais eues plus tard. Je suis tombé dans le sac de la vie beaucoup plus tôt que je ne le pensais (P.U.G.1).

«J'ai l'expérience de la vie, vivre en appartement, etc. C'est pas mal difficile. Ça me donne quand même de la maturité, un peu d'argent de poche et de l'autonomie» (P.U.G.3).

> Ma vision des choses, les neuf mois que je suis arrêté m'ont donné la chance de voir autre chose et de réaliser que les études étaient importantes, mais qu'il n'y avait pas que cela. Si pour x raison, je ne réussis pas, c'est certain que je vais réussir, mais que je ne réussisse pas pour x raisons, je sais que je vais avoir autre chose et que ce ne sera pas la fin du monde si ça ne fonctionne pas. Je me suis enlevé une pression personnelle sur les épaules. Je suis confiant. [...] Pendant quatre ou cinq ans, on est poussé à réussir, tout le monde vise à réussir, tout le monde a des rêves, mais qu'on le veuille ou non, des gens en quelque part vont échouer, d'autres vont réussir. Celui qui échoue, ce n'est pas qu'il n'est pas bon, il n'a peut-être pas les mêmes qualités que celui qui a réussi, mais, en revanche, il en a que l'autre n'a pas. Si tout le monde réussissait, tout le monde s'en allait médecin, il n'y aurait pas de garagiste, on n'aurait pas de facteurs, de journalistes, ça demande des études être journaliste, mais toutes les jobs qu'on ne pense pas à faire quand on décide de s'orienter, il faut que quelqu'un les fasse. Je pense que chaque personne dans la vie a son cheminement à faire. Je suis peut-être radoteux, je le répète peut-être souvent, mais moi je crois à cela dur comme fer. Tu as un cheminement à faire, peu importe le chemin que tu vas prendre. En autant que tu trouves ta place au soleil un jour, que tu aies passé par Chibougamau pour aller à Vancouver ou que tu aies pris le chemin le plus long ou le plus court, ça n'a pas d'importance, il fallait que tu passes par là. Je pourrais terminer en disant que la période dans laquelle je suis est super bénéfique et moi, si quelqu'un vient me demander mon avis à savoir s'il devrait arrêter, je vais toujours

soutenir que c'est bon d'arrêter. Je sais que je retournerais aux études plus motivé. [...] En décrochant, tu acquiers une certaine expérience et c'est une porte de sortie pour plus tard, advienne que pourra. Tu as des connaissances dans cela, tu es bon dans ça, tu es peut-être le meilleur dans ça, un jour ça peut aider. Si tu es impliqué dans tel ou tel organisme, tu diversifies tes connaissances, tes relations. Il est important de diversifier tes compétences, tes orientation, pas juste te fixer un objectif comme le seul corridor. L'important, c'est comme si tu visualises de t'acheter un immeuble avec trente-six corridors pour que tu aies des possibilités. Il faut que tu aies des corridors. [...] J'ai tout ce qu'il me faut pour réussir dans le sens où je connais mieux mes qualités, je sais ce que je suis capable de faire, avec le bagage que j'ai je peux réussir, je peux passer à travers n'importe quelle situation. Il est certain que j'ai tout pour réussir. Il faut même se le répéter. Celui qui se dit qu'il n'est pas bon et qui commence à se le faire dire par un autre a vite fait de se décourager. Je ne suis quand même pas un deux de pique, je suis un gars intelligent, je sais que ce soit dans mes études ou ailleurs, je vais toujours persévérer. J'ai toujours eu cette notion de bien faire les choses. On dirait que tout est facile pour moi. Je m'acclimate vite, j'apprends vite et je prends le tour vite. Avec tout ça, c'est sûr que je vais réussir. Au point où je suis rendu, quand je fais un recul là-dessus, je trouve que c'est beau. Ça m'a permis d'oublier pendant presque un an toutes mes études, tout ce qui se rattache à l'école. Aujourd'hui, je suis un peu plus motivé. Je sais ce que je veux. [...] Il y a deux ans, je ne pensais pas comme je pense aujourd'hui. Je pense que dans mon cas, c'était nécessaire, c'était important de décrocher (P.U.G.5).

«Je ne m'attends pas à vivre dans telle ou telle villes, si on veut travailler, il ne faut pas avoir peur de voyager pour trouver un emploi. [...] Il ne faut pas que tu aies peur d'aller voir ailleurs» (T.F.1).

> Ça changé ma vie à plusieurs niveaux parce que c'est important d'avoir du temps pour soi. Un proverbe dit «charité bien ordonnée commence par soi-même». Je pense que c'est accepter qu'on a des limites, que chaque individu a des limites à des niveaux différents. Moi, mes limites sont là. Il y en a qui sont plus hautes, tant mieux pour eux, d'autres plus basses, c'est regrettable. Ça m'a permis de mettre le doigt où étaient mes limites et d'apprendre à vivre avec cela. Je peux performer, je le sais, mais il est bon d'avoir appris que je ne peux pas aller au-delà de... il faut vivre avec. On finit quand même par performer. Je pense que là-dessus, ça m'a beaucoup beaucoup aidée. [...] Je me dis que j'ai perdu deux ans en tout d'études. Donc, par rapport aux autres élèves, ça me retarde de deux ans de travail. Là-dessus, j'ai du temps à rattraper. Je vais prendre le temps qu'il faut. Il est certain que ça changé mon futur, mais il va être amélioré en quelque sorte. Je ne répéterai pas les erreurs que j'ai faites. Quand tu est rendue à l'université et que tu bloques, ça peut être des répercussions plus grandes que si ça arrive au collégial. Ça aurait été mieux si ça m'était arrivé au secondaire (T.F.5).

«Soulagé, ... libéré. C'était une corvée d'aller à l'école. Ça m'a fait du bien de prendre du temps pour moi. J'étais bien content. [...] Ça m'a rendu plus mature. Ça m'a donné des responsabilités» (T.G.2). «J'ai quand même une voiture entièrement payée. En lâchant l'école et en travaillant, j'ai mûri plus vite parce que j'ai eu des responsabilités plus vite» (T.G.4).

> C'est une expérience à vivre. Personnellement, c'est comme cela que je l'ai vécu. Comment t'expliquer davantage... c'était comme un apprentissage, il fallait que je l'essaie. Si je ne l'avais pas essayé, il me semble que je n'aurais jamais été assez motivé pour faire autre chose, aller sur le marché du travail et gagner ma vie. Tu sors plus enrichi par l'expérience. C'est comme si quelqu'un voyageait à travers le monde, ils acquièrent une certaine expérience par leur voyage. Moi, j'ai acquis une certaine expérience, du moins plus que ceux qui n'ont jamais rien fait de leur vie. J'ai du vécu dans la société (T.G.5).

2.1.1 Perception de l'avenir

Les jeunes ont beaucoup d'inquiétude face à l'avenir. Ils sont conscients que, pour réussir, il faut plus de détermination surtout quand le marché du travail apparaît comme restreint. Ils ne s'attendent pas à beaucoup de supports sociaux pour arriver à leurs fins. Ils comptent sur eux-mêmes.

Certains considèrent l'avenir global de la société avec peu d'enthousiasme, mais ils espèrent en tirer le meilleur parti. Ils ont beaucoup de lucidité face à leur avenir et savent départager les choses sur lesquelles ils ont du pouvoir de celles sur lesquelles ils n'en ont pas.

En ce qui concerne leur avenir personnel, ils mentionnent que la portée de leurs actions est le résultat de diverses interactions à travers desquelles ils s'accordent une place importante même s'ils parlent de destin, de Dieu, d'inconscient, d'environnement. Ainsi, le destin sera favorable à la condition qu'en tant que personne, ils développent les attitudes, intérêts et aptitudes nécessaires à leur projet personnel. Par contre, ils sont très prudents et ont assez de lucidité pour dire qu'ils n'ont qu'un pouvoir limité sur l'avenir du monde. Ils préfèrent essayer de conserver

un certain contrôle sur leur réalité immédiate. Les propos qui suivent illustrent ces pensées.

> C'est toi qui organises ta vie. Ce qui nous arrive dans la vie, je crois qu'on le choisit, parfois inconsciemment, mais c'est nous qui décidons de notre futur. [...] Si je n'avais pas épousé André et eu des enfants, j'aurais entrepris des recherches pour savoir quelles études il y avait par rapport à mes capacités. [...] Il étudiait et de plus, il y avait son affaire de commerce. Je me disais qu'au moins un de nous deux était bien placé, il y aurait le commerce et son DEC. On avait quelque chose à deux. Je me suis dit que j'aiderais à payer notre appartement. [...] Je pense que si j'avais été seule, ça aurait bien changé ma vie parce qu'il y avait tellement de choses que je voulais. Ça n'aurait pas été sur le salaire minimum que j'aurais été capable d'avoir cela. Sauf que maintenant, étant avec André, et sachant que lui peut l'avoir, je me suis dit que je pourrais l'avoir quand même. Qu'est-ce que je rêvais d'avoir dans la vie, je pense que je vais réussir à l'avoir quand même. Je ne m'attache pas à lui pour ce qu'il représente, il y a de l'amour et je fais des concessions pour compenser face à ce qu'il peut m'offrir (P.U.F.1).

Pour une autre, les débouchés sont précaires et, par surcroît, elle dit manquer de confiance en elle. Dans la mesure où elle est croyante, elle espère recevoir une aide de Dieu si elle fait, elle aussi, son effort...

> Je suis une personne qui n'a pas trop confiance en elle-même. Il est donc difficile d'avoir confiance en mon avenir. J'essaie de travailler sur moi-même sur ce point-là, j'essaie donc de m'améliorer chaque jour. Ce n'est pas toujours facile. Je trouve que l'avenir des jeunes est de plus en plus difficile, que les débouchés ne sont pas vraiment

> évidents. [...] Il y en a beaucoup qui sortent avec des diplômes universitaires et qui ne se trouvent pas de job, ils se retrouvent à travailler dans un casse-croûte. Il est certain que l'avenir fait peur, mais quand on essaie rien, on a rien dans la vie. Même si mon avenir à moi me fait peur, ça vaut la peine quand même de continuer. [...] Lui en haut [...] je suis donc sûre qu'Il va m'aider à trouver une job en quelque part. Il est certain qu'il faut s'aider. [...] Même si l'avenir effraie, il faut garder confiance et vivre une journée à la fois. Je me fixe un gros but et, chaque jour, je prends les moyens pour arriver à son but. (P.U.F.4).

Pour cette étudiante, l'avenir est le résultat du hasard qui, par ailleurs, peut être modifié par des choix personnels.

> Oui, le hasard a beaucoup d'influence, je l'ai souvent vécu dans la dernière année. Je me suis rendue compte que deux minutes avant ou après auraient pu changer trois mois de ma vie. [...] Ce choix personnel m'a fait voyager, le hasard m'a fait rencontrer du monde. C'est cinquante, cinquante. Le hasard peut provoquer des choses et, par choix personnel, je peux tout changer (P.U.F.5).

L'inquiétude principale reste l'accessibilité au marché du travail. Les jeunes évaluent alors le rapport coût/bénéfice de faire des études supérieures, car plusieurs se demandent si celles-ci leur permettront réellement d'obtenir un emploi.

> Pour aller aux études, je ne voulais pas demander un prêt. Je n'en voulais pas. Tu vas au cégep pendant quelques années, peut-être aussi à l'université et en sortant tu n'es même pas certain d'avoir une «job». J'ai un de mes amis qui est sorti de l'université l'an dernier. Il travaille comme emballeur chez Provigo. Étudier si longtemps pour

> faire son cours en ergothérapie, puis il n'y a pas de place du tout, il ne s'est pas trouvé d'emploi autre qu'emballeur chez Provigo. D'une façon ou d'une autre, il est comme moi, sur le marché du travail. Il n'a pas de salaire plus haut, pas une plus belle «job» que la mienne, il n'a pas le choix. Il n'y a pas de débouchés. [...] J'ai confiance en l'avenir, mais j'espère que l'avenir va me sourire. J'ai la confiance, mais avec tout ce qu'on entend à la télé, avec tout ce que le monde dit, il y a des fois où tu te couches et te poses des questions. Je suis certain que je vais toujours avoir confiance en l'avenir, mais plus on avance dans le temps, on dirait que ça baisse, pas pour moi, mais pour le monde en général (P.U.G.2).

On a conscience que le marché du travail est fermé. Pour parer à cette situation, il faut diversifier ses expériences de travail, ses connaissances, ses relations et ses objectifs.

> Tu as beau avoir ton idée de faite, il est certain que ce n'est pas facile. Tu peux avoir un rêve, un objectif, mais en plus de choisir quelque chose que tu aimes, aujourd'hui il faut que tu choisisses quelque chose dans laquelle il y a des débouchés. Au moment que tu choisis, ça ne garantit pas qu'il y en aura deux ans plus tard. Ça devient quelque peu décourageant et frustrant parce que tu investis tant d'années de ta vie dans quelque chose que tu veux faire plus tard et tu te retrouves en bout de ligne avec ton papier, avec toutes des portes fermées. De ce côté-là, oui, c'est frustrant et quand tu t'y arrêtes, c'est morose. Je ne le vois pas comme ça et je pense qu'il ne faut pas le voir de même. La meilleure façon de voir l'avenir pour toi, c'est de t'ouvrir à plusieurs choses et d'acquérir des connaissances dans plusieurs domaines. Il est sûr et certain que si tu t'en vas en éducation, tu espères qu'il y aura des postes libres quand tu vas sortir,

> ça fait un bout de temps qu'ils le disent. Mais, s'il n'y en a pas, et pour quelqu'un qui a toujours eu que ça en tête, tout son monde vient de s'écrouler, lui est comme dans la rue. Celui qui travaille et qui étudie en telle affaire, on parle des jobs de fins de semaine, dans les jobs de fins de semaine, si tu y travailles aussi l'été, vient un moment où tu pourrais gravir des échelons (P.U.G.5).

Certains se donnent le plein contrôle sur leur vie. «L'avenir dépend de nous. Je ne ferai pas faire mon avenir par un autre, je vais le faire. J'ai l'intention de bien le faire» (P.U.F.2). «C'est moi qui ai décidé d'abandonner mes études, c'est moi qui veut devenir pompier. C'est moi qui ai le plein contrôle sur mon vécu, sur mon choix de carrière» (P.U.G.4).

Les choix personnels tiennent une place relative dans la construction de l'avenir.

> Tu as beau dire que le hasard fait ton destin, moi je pense que c'est mon choix. Quand je faisais mon choix pour le cégep, je pensais avoir le bon choix, mais le destin a voulu que ce ne soit pas le bon. Peut-être est-ce le destin qui en avait ainsi décidé pour me permettre d'aller dans ma vraie vie. [...] Je ne pense pas avoir confiance en l'avenir. Tellement de choses pourraient arriver et changer l'avenir. Il pourrait y avoir une quatrième guerre mondiale et je pourrais y mourir ou y perdre une jambe, deux jambes. Tu ne peux pas dire que tu as confiance en l'avenir, tu ne peux qu'espérer que l'avenir te réserve une bonne vie. [...] Tu ne sais pas ce que te réserve l'avenir. Tu peux te l'imaginer. Dans les années quatre-vingt, c'était les vaisseaux spatiaux et je n'aurais jamais pensé qu'ils se seraient promenés partout, quand j'étais jeune. On se fait sa propre idée de

> l'avenir, pas nécessairement la bonne. L'avenir se crée au fur et à mesure que le temps avance (T.G.1).

Un individu qui n'a pas la volonté de réussir s'achemine vers l'échec même si les conditions sont favorables. «Les circonstances peuvent nuire, mais il faut toujours que tu le veuilles. Si tu ne veux pas que les circonstances soient bonnes ou pas, ça ne marchera pas» (T.G.4). Certains préfèrent ne pas penser à l'avenir. «Je ne suis pas rendu là, j'essaie de vivre au jour le jour. Je ne sais pas ce qui va arriver demain. Je me contente de ma journée» (T.G.5). Il y a aussi possibilité de réussir si on influence l'environnement pour en faire un point d'appui personnel.

> La vie dépend de toi et des circonstances extérieures. Tu peux vouloir travailler et faire en sorte que le milieu puisse t'aider, t'offrir quelque chose. Le milieu peut t'offrir quelque chose et faire en sorte que tu veuilles y aller... je pense que «quand on veut, on peut» (T.F.1).

> Au niveau des emplois, ce n'est pas évident. Il y a tellement de monde qui termine leurs études. Il faut être positif, il faut foncer, il ne faut pas attendre après les autres, il faut aller de l'avant, il faut aimer ce que l'on fait (T.F.2).

> Pour réussir, il faut une certaine abnégation.

> Je sais ce que je veux faire, est-ce que la société va me donner l'opportunité de mettre en pratique tous mes atouts? Je ne pense pas. Mais, moi, d'aller où je veux aller, je pense que je vais être capable. [...] Je regarde la campagne électorale. On ne parle que de création d'emplois. Ça veut dire qu'il y a un manque flagrant d'emplois. Ça me fait peur. Si jamais il n'y en avait pas plus, j'aurai alors acquis des connaissances pour ma culture personnelle. Il reste que ce n'est

pas motivant. Dans les années soixante-dix, quand il y avait plein d'emplois créés, la formation dans les écoles, les cégeps, ça avait entraîné une grande motivation chez les gens. Il y avait des débouchés et on pouvait faire quelque chose. Aujourd'hui, il y en a moins. Je suis un peu pessimiste. Mais ce n'est pas cela qui va me démotiver. Je me dis qu'on a tous une place, c'est de la trouver. Je me dis qu'en quelque part, si je suis due pour devenir psychologue plus tard, je vais l'être (T.F.5).

E. Secteur pré-universitaire et secteur technique

Peu importe le secteur de provenance du décrocheur, le processus et l'agencement des diverses étapes du décrochage semblent identiques d'un sujet à l'autre. Par ailleurs, on remarque qu'à l'intérieur de cette dynamique, les étudiants n'accordent pas les mêmes significations et le même poids à certains facteurs.

Bien que notre étude soit essentiellement descriptive et qualitative, mentionnons quelques variations observées chez les décrocheurs selon leur secteur.

1. Secteur pré-universitaire

Chez les décrocheurs du secteur pré-universitaire, plusieurs mentionnent initialement avoir choisi cette orientation suite à un refus ou à une incapacité d'aller vers le secteur technique (P.U.F.1; P.U.F.3; P.U.F.5; P.U.G.4). Leur faible dossier scolaire ne permettait pas d'aller dans une technique et ils ont donc opté pour une voie universitaire. Par ailleurs, il faut aussi, à l'intérieur du secteur pré-universitaire, distinguer les décrocheurs du secteur sciences humaines de ceux du secteur des sciences de la nature.

1.1 Sciences humaines

Les sciences humaines plus que les sciences de la nature semblent le dernier refuge de bien des étudiants. Nous avons plusieurs étudiants (P.U.F.1; P.U.F.2; P.U.F.3; P.U.F.4; P.U.F.5) qui, faute de notes ou de prérequis exigés, optent pour les sciences humaines à défaut de pouvoir aller en sciences de la nature ou en techniques. À ce groupe, ajoutons ceux qui auraient opté pour un cours professionnel long, mais qui, par manque de débouchés et de contingentement, viennent s'inscrire en sciences humaines (P.U.G.1).

Pour d'autres étudiants, aller en sciences humaines au cégep s'apparente à une session d'exploration et d'orientation. Or, non seulement aucun programme n'a cette fonction au cégep, mais l'étudiant des sciences humaines est avant tout considéré comme quelqu'un qui s'engage vers des études universitaires dans des orientations connexes aux sciences humaines. De plus, au secteur des sciences humaines, sur le plan social, les étudiants ont plus de difficulté à avoir un groupe d'appartenance (P.U.F.2; P.U.F.4).

1.2 Sciences de la nature

Par ailleurs, en ce qui concerne le décrochage en sciences de la nature, il arrive qu'un étudiant entre dans ce secteur parce qu'il est refusé dans une technique hautement contingentée. Comme cet étudiant (P.U.G.4) qui a un dossier scolaire qui lui a permis d'être dans un groupe d'excellence en sciences alors qu'il a été refusé en technique de pilotage. Les étudiants font aussi des demandes en sciences pour des raisons de prestige, parce que «ça ouvre beaucoup de portes partout» ou encore parce que les parents privilégient cette option à toute autre (P.U.G.3). Dans ces derniers cas, l'énergie qu'un tel programme demande devient trop grande pour des motivations aussi extrinsèques. Toutefois, le type d'échantillonnage de cette recherche ne permet

pas d'avoir des résultats plus poussés concernant les différents sous-groupes du secteur général.

2. *Secteur technique*

Les décrocheurs du secteur technique mentionnent avoir choisi ce secteur parce qu'ils voient des débouchés immédiats sur le marché du travail. De plus, la durée du programme exerce un attrait, mais la réalité est toute autre. Pour certains, en effet, les stages deviennent la minute de vérité (T.F.1; T.F.4; T.G.1; T.G.2; T.G.4; T.G.5). On mesure alors l'écart entre la théorie et la pratique et les jeunes identifient clairement les conditions réelles du travail (T.F.1). Ils sous-estiment souvent les exigences d'un tel programme au cégep, surtout dans les techniques de santé (T.F.3; T.F.4; T.F.5). Pour certains, les cours du secteur technique sont associés à un cours professionnel de métier (T.F.3, T.F.4, T.F.5).

Dans ce contexte, les cours obligatoires apparaissent, pour bien des décrocheurs de ce secteur, superflus (T.F.2; T.G.5). Quelquefois, certains choisissent des techniques moins contingentées parce qu'ils ont été refusés dans celles de leur premier choix (T.G.2; T.G.4) ou encore parce que les parents dévalorisent certaines techniques (T.F.4). De plus, certaines techniques, par la nature de leur sélection, restent assez hermétiques aux étudiants venant directement du secondaire V. Les rares étudiants du secondaire qui sont alors admis n'arrivent pas à s'intégrer aux groupes et se sentent marginalisés (T.F.3; T.F.4).

Bref, la dynamique psychosociale du décrochage ne semble pas différente pour les étudiants des secteurs pré-universitaire et technique, mais les ingrédients des diverses étapes de ce circuit menant au décrochage peuvent varier selon le secteur d'origine du décrocheur. Les effets psychosociaux de l'inadaptation au cégep sont toutefois communs à l'ensemble des étudiants de ces deux secteurs.

F. Décrocheuses et décrocheurs

Il y a peu de différence entre les décrocheuses et les décrocheurs concernant le processus de décrochage. Toutefois, l'attitude et les comportements des filles et des garçons dans certaines situations semblent varier.

1. Décrocheuses

Les filles combattent plus longtemps avant de se résoudre à abandonner (P.U.F.1; P.U.F.5; T.F.2; T.F.3; T.F.4), ce qui, dans certains cas, les mène jusqu'à des problèmes de santé (P.U.F.1; T.F.2; T.F.5). De plus, les décrocheuses semblent avoir plus de difficultés à s'intégrer sur le plan social (P.U.F.1; P.U.F.2; P.U.F.3; P.U.F.4; P.U.F.5; T.F.4). Elles se sentent gênées, timides et ont de la difficulté à se faire des amis, mais elles valorisent leur relation amoureuse qui est alors perçue comme une voie de salut, une alternative à l'abandon des études et une voie d'évitement (P.U.F.1; P.U.F.2; P.U.F.4). Par ailleurs, les jeunes filles, en ce qui concerne le sentiment de contrôle sur l'avenir, laissent plus de place au destin, au hasard, à l'inconscient et même à Dieu (P.U.F.1; P.U.F.4; P.U.F.5) et manifestent peu de sentiment de contrôle. De plus, les filles sont plus sollicitées par leurs parents pour de l'aide à la maison, surtout s'il y a séparation des parents (T.F.3).

2. Décrocheurs

Les garçons paraissent moins persévérants face à une situation scolaire aversive, ils ont recours à la fuite plus rapidement que les filles. Leurs comportements d'évitement sont le «pool», les sports, la fête, les comportements perturbateurs dans les cours (P.U.G.2; P.U.G.3; P.U.G.4; T.G.1; T.F.2; T.G.3). S'ils ont moins de difficultés que les filles sur le plan social, le groupe d'appartenance ressemble plus à une «gang» de joyeux lurons, la complicité entre les garçons va vers ceux qui ont déjà des affinités pour la «fête». Malgré leurs difficultés

scolaires, ils semblent s'accorder plus de pouvoir sur leur avenir (P.U.G.2; P.U.G.4; P.U.G.5; T.G.1; T.G.4) et ne s'en inquiètent pas outre mesure (T.G.5).

G. Dynamique psychosociale du décrochage

Le décrochage répond à une dynamique psychosociale. Cette dynamique présente des séquences constantes et communes à l'ensemble des décrocheurs selon notre intuition du début. Nous présentons ici les diverses étapes du décrochage sous forme de spirale

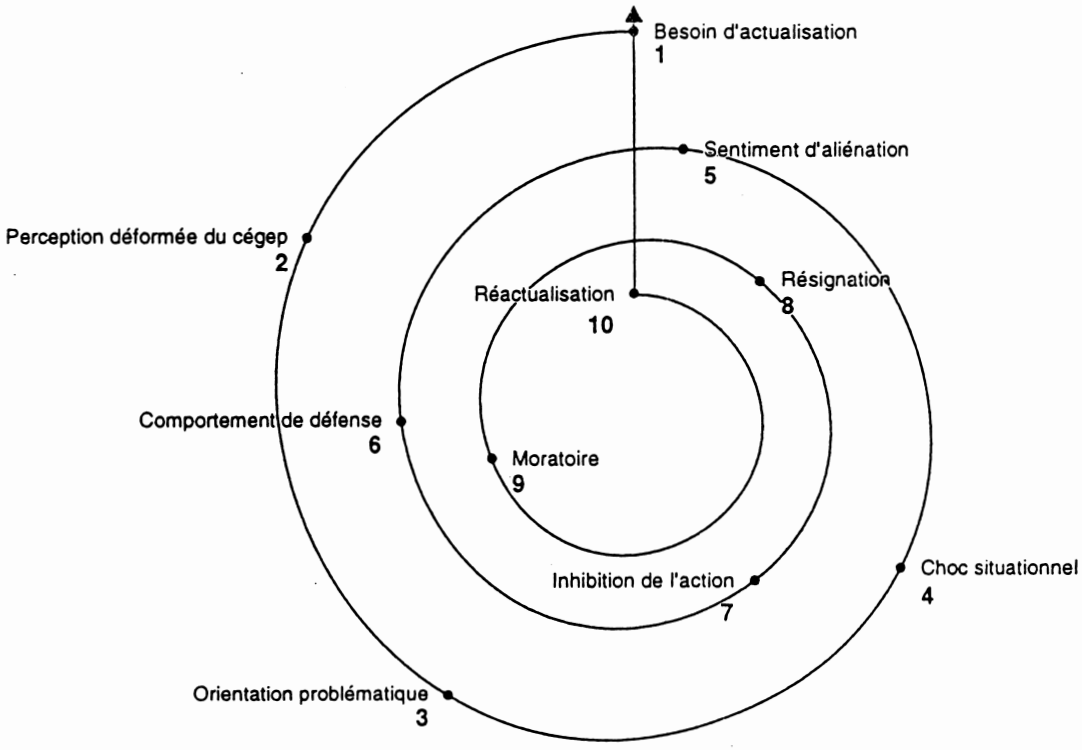


Figure 5: Dynamique psychosociale du décrochage

La dynamique du décrochage n'est pas nécessairement linéaire, mais plutôt hélicoïdale. Jusqu'à la période du post-décrochage, il s'agit essentiellement d'étapes régressives, des stades d'involution scolaire dans lesquels l'étudiant n'apprend plus, mais développe des comportements inappropriés aux études. Cette dynamique s'apparente à un processus d'autodestruction scolaire qui, pour certains, a un impact sur l'ensemble de leur personnalité.

Par ailleurs, après avoir abandonné les études, l'étudiant se réactualise. La perception qu'il a alors de lui-même devient plus positive. Ainsi, le centre de la spirale représente un retour à soi, une intégration de l'expérience du décrochage. La flèche horizontale indique que le sujet entre dans une nouvelle étape d'épanouissement personnel, du moins, il semble plus en possession de ses moyens pour faire face à la réalité de sa situation.

Comme illustré dans la figure 5, la dynamique psychosociale du décrochage comporte dix étapes:

Phases du pré-décrochage

1. Besoin d'actualisation

Au départ, les candidats aux études collégiales reconnaissent tous la valeur des études post-secondaires. Cela correspond à une demande d'actualisation qui leur permettra d'être plus autonome, d'élargir leur culture personnelle et de maximiser leur insertion sociale et professionnelle.

2. Perception déformée du cégep

Par ailleurs, ils n'ont pas une perception très juste du cégep. Cette perception oscille entre un lieu anarchique et un lieu très autoritaire.

3. Orientation problématique

Les objectifs d'orientation ne sont pas clairs. Certains aimeraient différer leur admission afin de prendre le temps de réfléchir, mais les pressions extérieures venant des parents et l'influence des amis les poussent à entrer au cégep. Dans ce contexte, les programmes choisis ne correspondent pas à des choix intimes ou sont, dans le meilleur des cas, des compromis en regard de préalables insuffisants ou absents. Certains, faute d'emploi font leur demande d'admission au cégep sans trop de conviction.

Le plus surprenant dans la phase de pré-décrochage, c'est la somme d'informations fausses, partielles ou absentes dont sont porteurs les futurs décrocheurs, à propos des études collégiales. Cela est aussi vrai pour les croyances qu'ils ont à l'égard des cégeps. Il ne fait nul doute, dans ce contexte, que le processus d'orientation soit rapidement bâclé. D'ailleurs, certains étudiants affirment avoir fait une demande d'admission sur une première impression sans avoir poussé plus à fond leur exploration ou leur évaluation des programmes. Aussi, ils entretiennent du ressentiment envers les cours et les services d'information et d'orientation scolaire au niveau secondaire. Ce sont là les premiers moments de déstabilisation qui vont prendre la forme d'un choc situationnel dès l'inscription et la présence au premier cours.

Phases du décrochage

4. Choc situationnel

Au moment de l'inscription, les étudiants reçoivent leur horaire. C'est avec consternation qu'ils prennent connaissance de la nature des cours à suivre, la séquence des cours et leur durée. De plus, dès les premiers contacts avec les professeurs, ils sont mis devant des échéanciers de travail. Non seulement ces étudiants n'arrivent pas à gérer leur temps, mais ils ne savent pas comment s'y prendre pour faire un travail. S'ensuit une démotivation envers les cours, ils

s'aperçoivent qu'ils n'ont pas les acquis fondamentaux pour de nouveaux apprentissages.

5. Sentiment d'aliénation

D'un autre côté, sur le plan social, ils ont quitté leurs amis du secondaire et certains ont aussi quitté leur famille pour étudier en ville. Finalement, ils ont peu de liens avec leur nouvelle institution scolaire et pas plus avec leurs pairs et le personnel du cégep. Ils n'ont pas de relations significatives avec les professeurs et ne leurs demandent évidemment pas d'aide. Ces étudiants ont déjà décroché, même s'ils n'ont fait aucun abandon officiel ou n'ont pas quitté le cégep. La plupart se retrouvent sans groupe d'appartenance et ne participent pas aux activités parascolaires. Malgré un grand besoin d'aide, ils n'ont pas recours aux services professionnels ou aux professionnels de la vie étudiante, c'est-à-dire les conseillers d'orientation, d'information scolaire et professionnelle, les psychologues et les aides pédagogiques.

6. Comportement de défense

Le cégep devient de plus en plus aversif et les sujets développent alors des stratégies d'évitement: négligence des travaux, absences, abandons de cours, augmentation des heures de travail rémunérées, etc. Pour quelques-uns, l'abandon est inconcevable. Ils décident alors de s'acharner à répondre aux exigences scolaires et aux normes de performance prescrites.

7. Inhibition de l'action

Ces efforts n'amènent guère de résultats. Ils ressentent alors de l'impuissance, ils s'épuisent et se rendent quelquefois malades. Que ce soit dans l'évitement ou dans l'acharnement, les sujets décrocheurs n'ont pas réussi à répondre aux exigences scolaires. Aussi, se déprécient-ils et s'attribuent-ils des inaptitudes et des incompétences. Ils n'ont plus confiance en eux-mêmes.

8. Résignation au décrochage

Ils sont alors au dernier stade, celui de la résignation au décrochage. À cette étape, certains veulent éviter de devenir ou d'être plus dépressifs. Quelques-uns quittent officiellement ou tacitement le collège, les premiers vont essayer de sauver leurs acquis scolaires, les seconds n'ont rien à sauver sur le plan académique. D'autres ne peuvent continuer leurs études parce qu'ils ne peuvent satisfaire aux conditions de réadmission; en effet, reprendre les cours échoués allonge indûment leur programme pour lequel ils n'ont pas d'intérêt. En d'autres termes, il n'y a aucune alternative qui puisse les satisfaire à l'intérieur du système collégial. La décision étant prise, ils abandonnent les études. Naturellement, ils en parlent à leurs pairs qui sont souvent eux aussi des décrocheurs ou des étudiants en voie de l'être. Ces derniers ne peuvent qu'entériner leur décision. En ce qui concerne les parents, ils sont souvent mis devant le fait accompli. Très peu sont d'accord avec la décision de leurs enfants et sont désemparés. Mais, quelques-uns vont quand même offrir leur support. Le décrochage peut amener des conflits à l'intérieur de la famille.

Phases du post-décrochage

9. Moratoire

Rares sont ceux qui quittent les études en pensant qu'il s'agit d'un retour non définitif. Il s'agit pour eux d'une période de réflexion, d'exploration et de moratoire. Pendant cette période, ils vont travailler et cette réalité s'avère décevante; ils songent, après un certain temps, à retourner aux études. Ils s'arment alors de nouvelles résolutions.

10. Réactualisation de soi

Les sujets se restabilisent et reprennent confiance en eux. Ils prennent des décisions et s'investissent dans de nouveaux projets personnels. Il y a alors une meilleure perception de soi.

Voilà globalement le cheminement des décrocheurs, tous semblent passer par la même dynamique psychosociale. Cependant, on note des différences selon que les décrocheurs proviennent du secteur technique et des sciences par rapport à ceux qui sont originaires des sciences humaines. Chez ces derniers, les problèmes d'orientation semblent plus aigus et, dans l'adversité, ils ont tendance à recourir à des stratégies d'évitement plus rapidement que les décrocheuses.

1. Phases et étapes du décrochage

Pour une vue plus schématisée des résultats, nous reproduisons ici les principaux éléments qui permettent de saisir globalement les trois grandes séquences du décrochage et les étapes qui s'y rattachent.

A. Pré-décrochage
1. Besoin d'actualisation 1.1 Autonomie et culture personnelle 1.2 Insertion sociale et professionnelle 2. Perception déformée du cégep 2.1 Fond et forme indéfinis 3. Orientation scolaire problématique 3.1 Indécision vocationnelle 3.2 Choix non intimes de programmes 3.3 Renforcements sociaux 3.4 Conjoncture économique 3.5 Désinformation scolaire 3.5.1 Impression primaire 3.5.2 Informations absentes, partielles et erronées 3.5.3 Hérésie scolaire 3.5.4 Insatisfaction des cours et des services d'information et d'orientation scolaire au secondaire

B. Décrochage

4. Choc situationnel
   - 4.1 Encadrement et autonomie non assumée
   - 4.2 Gestion déficiente du temps
     - 4.2.1 Séquence des cours
     - 4.2.2 Durée des cours
     - 4.2.3 Échéancier
   - 4.3 Charge de travail plus lourde
   - 4.4 Méthode de travail inefficace
   - 4.5 Bases académiques insuffisantes
   - 4.6 Premiers contacts avec les professeurs, insatisfaisants
   - 4.7 Solitude du début
     - 4.7.1 Étudiants des régions éloignées
     - 4.7.2 Amitiés rompues
5. Sentiment d'aliénation
   - 5.1 Sentiment d'aliénation scolaire
     - 5.1.1 Démotivation vis-à-vis les programmes et les cours
     - 5.1.2 Absence de médiation significative
     - 5.1.3 Absence de demande d'aide aux professeurs
   - 5.2 Sentiment d'aliénation sociale
     - 5.2.1 Absence de groupe d'appartenance
     - 5.2.2 Non-participation au parascolaire
     - 5.2.3 Non-recours aux services d'aide
   - 5.3 Sentiment d'aliénation familiale
6. Comportements de défense
   - 6.1 Comportements d'évitement
     - 6.1.1 Négligence envers les travaux scolaires
     - 6.1.2 Absentéisme et abandon de cours
     - 6.1.3 Passivité
     - 6.1.4 Perturbation des cours
     - 6.1.5 Relation amoureuse plus intensive
     - 6.1.6 Augmentation des heures d'emploi
     - 6.1.7 Achats inconsidérés
   - 6.2 Comportement de "suradaptation"
     - 6.2.1 Répondre aux normes de performance scolaire
       - 6.2.1.1 Effet d'élite
     - 6.2.2 Répondre aux normes de performance familiale
     - 6.2.3 Répondre aux normes de performance sociale
7. Inhibition de l'action
   - 7.1 Impuissance scolaire et psychosomatisation
   - 7.2 Dévalorisation et attribution d'incompétence
     - 7.2.1 Incompétence scolaire
     - 7.2.2 Incompétence sociale
     - 7.2.3 Incompétence globale
8. Résignation au décrochage
   - 8.1 Sauve-qui-peut
     - 8.1.1 Préserver sa santé physique et psychologique
     - 8.1.2 Sauver les acquis
   - 8.2 Absence d'alternative dans le cégep
     - 8.2.1 Conditions du régime pédagogique
     - 8.2.2 Prolongation non désirée
     - 8.2.3 Perspectives d'emploi liées à la formation, étroites
   - 8.3 Renforcements sociaux
     - 8.3.1 Influence des pairs
     - 8.3.2 Réaction des parents

C. Post-décrochage
9. Moratoire scolaire 9.1 Première perception de soi négative 9.2 Évaluation comparée du travail et des études 9.2.1 Changement d'attitude envers les études 9.2.2 Prise de conscience et rectification des attitudes 9.3 Décision et nouveaux projets 10. Actualisation de soi 10.1 Concept de soi 10.2 Perception lucide de l'avenir

À la lumière des résultats, notre intuition de départ semble confirmée. En effet, le décrochage est l'aboutissement d'interactions complexes entre l'étudiant et son environnement scolaire. Les résultats de la présente recherche indiquent que cette dynamique découle d'étapes successives, non-aléatoires, qui conduisent à l'abandon des études collégiales.

Par ailleurs, après l'abandon, les sujets entrent dans une période moratoire de réintégration de soi. Il y a alors appropriation d'un projet personnel et une réactualisation de la personne.

Cette dynamique psychosociale semble commune à l'ensemble des sujets.

H. Confirmation des résultats

Comme nous l'avons déjà indiqué dans la partie méthodologique, une procédure de confirmation des résultats a été établie.

Huit «raccrocheurs» (N=8) du programme d'insertion scolaire et professionnelle «Choisir son avenir» du Cégep Rosemont ont été invités à un groupe de discussion. Le thème de la discussion portait sur leur expérience de décrochage. Ces ex-décrocheurs (2 filles, 6 garçons) viennent de plusieurs collèges et de plusieurs

programmes. Ils ont abandonné leurs études collégiales durant des périodes variant de 1 à 4 ans.

Les participants de ce groupe sont en quelque sorte un cadre de référence pour vérifier la transférabilité des résultats.

Voici la composition de ce groupe.

Tableau 6

Composition du groupe de référence

Sujet	Sexe	Cégep d'origine	Session d'abandon	Année d'abandon	Concentration
S.1	G	Rosemont	4	1994	T. informatique
S.2	G	Champlain	1	1993	Sciences humaines
S.3	F	Rosemont	2	1992	Sciences humaines
S.4	G	Rosemont	4	1993	Sciences pures
S.5	G	Montmorency	2	1991	T. réadaptation
S.6	F	Ahuntsic	2	1994	Sciences humaines
S.7	G	Dawson	1	1989	T. administratives
S.8	G	St-Marcelin	5	1994	Sciences humaines

Déroulement de la rencontre

La rencontre a été divisée en deux parties. En première partie, nous avons recueilli des informations sur la façon dont les sujets avaient vécu leur décrochage. Dans la seconde partie, le chercheur exposait les résultats de sa recherche. Ce dernier n'avait pas assisté à la première partie de la rencontre.

L'objectif de cette rencontre était de comparer les résultats de la recherche avec l'expérience d'ex-décrocheurs de d'autres cégeps, à l'aide d'une cote interjuge et de faire une appréciation qualitative des données rapportées aux deux moments de la rencontre. Ainsi, chacun des raccrocheurs devait exprimer oralement la similitude

ressentie entre leur propre expérience du décrochage et les résultats de la recherche. Deux rapporteurs avaient la fonction de faire une synthèse des dires des participants. Nous avons aussi demandé aux participants de chiffrer en pourcentage le degré de conformité de leur expérience vécue en regard de nos résultats.

1. Première partie de la rencontre

Une animatrice, psychologue en éducation, assurait l'animation du groupe de discussion pendant qu'un stagiaire en orientation scolaire notait ce qui s'exprimait dans le groupe. Ni l'animatrice, ni le rapporteur ne connaissaient les résultats de la recherche, de sorte qu'aucune de ces deux personnes ne pouvait orienter la discussion ou biaiser la nature des données consignées. Les étapes du décrochage telles d'exprimées dans ce groupe se déroulent comme suit: choix d'orientation non défini → passage difficile du secondaire au collégial → absence de méthode de travail → beaucoup d'heures de loisirs → intérêts et motivation à la baisse → absentéisme → échec → marché du travail → raccrochage.

1.1 Pré-décrochage

Tous les jeunes ont eu des difficultés d'orientation et ont manifesté des intérêts professionnels diffus. Quelques-uns disent que s'ils avaient eu les prérequis du secondaire, ils auraient probablement été dans un autre programme. Un étudiant dit avoir immigré au Québec. Cela lui a causé un certain déséquilibre qui s'est accentué lors de son entrée au cégep.

1.2 Décrochage

L'étudiant immigrant mentionne que dans son pays, les professeurs frappaient les élèves. Ce fut un choc quand il a vu la façon dont les étudiants et les professeurs se parlaient ici. Selon lui, il est passé d'un système fasciste à un système anarchique

et n'avait plus de point de repère pour agir. Les autres étudiants ont trouvé difficile de quitter leurs amis du secondaire V. Les débuts au cégep ont été pénibles. Ils se sentaient seuls, isolés des «bolés» et se sentaient peu préparés au cégep. N'ayant pas d'intérêt aux programmes, ils passaient beaucoup de temps à «niaiser» avec les «chums», n'assistaient pas aux cours; le travail rémunéré passe alors de 10 heures ou 15 heures à 25 et 35 heures par semaine, de sorte qu'il n'y a évidemment plus aucun temps pour étudier. Les participants disent qu'il est difficile de s'organiser et de faire des efforts car les cours sont ennuyants. Un étudiant ajoute que la peur des échecs lui créait des pressions psychologiques supplémentaires; il se sentait peu confiant en ses capacités.

1.3 Post-décrochage

Quand le jeune a un travail bien rémunéré, il est moins enclin à retourner aux études. Cependant, un participant affirme que, malgré un bon salaire, il était «tanné» de faire un travail d'entretien mécanique, c'était trop salissant. Le retour aux études est imminent quand on en a assez de faire des «jobs plates». Aussi, le temps hors des études sur le marché du travail peut varier d'une personne à l'autre. Quelqu'un dit qu'avoir commencé le cégep sans le terminer, c'est comme n'avoir qu'un diplôme de secondaire V. «On ne va pas loin avec ça. Tu finis par revenir aux études».

2. Deuxième partie de la rencontre

L'animation du groupe est assurée par la même personne-ressource qu'à la première partie. Cette fois-ci,la prise de note est faite par deux personnes au lieu d'une. Le chercheur est présenté au groupe. Il remercie le groupe de leur participation et informe les sujets, que pour cette rencontre, ils deviennent en quelque sorte des co-chercheurs. Il donne la consigne (voir appendice E) et demande à chacun de remettre à la fin de cette rencontre un court commentaire écrit avec une

note sur 100 qui représente leur degré de ressemblance avec les résultats de la recherche. Voici la synthèse des rapporteurs.

2.1. Pré-décrochage

La décision d'aller au cégep origine plus des parents que des amis. Les jeunes mentionnent avoir mal été orientés, un seul dit avoir eu un support positif du conseiller d'orientation. Les informations scolaires ne correspondent pas à la réalité. Trois disent avoir vécu de l'isolement au cégep dès les premiers jours.

«Mes parents m'ont plus influencé que mes amis pour aller au cégep». Ils disent qu'ils n'étaient «pas assez préparés pour aller au cégep. Moi aussi, je ne savais pas que c'était des cours de trois heures au cégep». Beaucoup sont insatisfaits des services d'orientation et ils ne savaient pas «dans quoi aller».

2.2 Décrochage

Lorsque les jeunes arrivent au cégep, ils ne connaissent pas beaucoup de monde, mais le groupe de participants est partagé à ce sujet. Certains disent qu'ils ont laissé tomber plusieurs copains du secondaire. Un dit: «En un an et demi, je ne me suis pas fait d'ami au cégep». En technique, les groupes sont plus homogènes et les étudiants ont alors plus de facilité à se faire des amis.

Dès l'inscription, les jeunes notent leur insatisfaction dans le choix des cours complémentaires, c'est-à-dire que, d'une part, ils n'ont pas pu prendre les cours désirés et, d'autre part, ceux obtenus n'ont pas de liens avec les choix d'ordre personnel. Ils n'aiment pas être obligés de prendre des cours qu'ils n'apprécient pas comme la philosophie, par exemple. «C'est ennuyant d'étudier une matière que tu n'aimes pas». Quand il y a des sessions d'intégration au cégep pour les nouveaux étudiants, ceux qui peuvent la suivre sont moins nombreux que ceux qui désirent la

suivre. «Huit semblent la suivre alors que vingt en ont besoin». Plus le cégep a une grosse population, plus il est difficile, selon les participants, d'obtenir ce qu'ils désirent en terme de cours. Dans certaines techniques, entre autres en informatique, il manque d'équipement pour faire les exercices. Les participants mentionnent qu'il y a trop d'écart entre les cours théoriques en technique et les stages pratiques qui y sont rattachés. Un décrocheur ajoute que la charge de travail des étudiants en sciences est plus lourde que celle des étudiants en sciences humaines. D'autres ajoutent que les horaires sont mal équilibrés, (i.e. 9 heures de cours de suite, 3 examens le même jour, 8 cours concentrés sur 3 jours, cours théoriques en fin de journée). Cette répartition et les horaires discontinus ne maintiennent pas l'assiduité au cégep. La plupart mentionnent ne pas avoir eu de motivation pour le programme auquel ils étaient inscrits. Un étudiant souligne que, dans sa technique, il n'y avait pas assez de matériel pour tout le monde. En ce qui concerne les comportements d'évitement, ils sont attribués au manque de contrôle des émotions. Ainsi, ces comportements prennent la forme d'*acting out*. De plus, les raccrocheurs sont d'accord avec le fait de dire que c'est le manque d'intérêt scolaire qui les a conduits à augmenter leurs heures de travail rémunéré. «Lorsque ça va mal en classe, la «job» est plus importante».

Ils pensent que les professeurs sont meilleurs au secondaire. «Au secondaire, les professeurs écrivent au tableau, alors qu'au cégep, les professeurs parlent». Dans ce contexte, les étudiants ne savent pas faire la distinction entre l'essentiel et l'accessoire dans leur prise de notes. Ils n'osent pas lever leur main, car ils se sentent seuls à ne pas comprendre en classe. Les professeurs quittent trop rapidement les lieux, mais, dans l'ensemble, les raccrocheurs accordent moins de responsabilité aux professeurs dans l'abandon des études. Les décrocheurs le disent dans leur témoignage: «c'est souvent une excuse facile de dire qu'on aime pas le cours ou le professeur pour lâcher».

Ainsi, les participants disent que les professeurs ont moins d'impact sur l'abandon scolaire. Ils s'attribuent plus de responsabilité, disent qu'au moment de leurs études ils étaient immatures, manquaient d'autonomie et ne savaient pas comment travailler. Ils disent ne pas avoir été assez matures pour prendre la responsabilité de leurs études. «16 ans, c'est jeune».

2.3 Post-décrochage

Tous disent avoir éprouvé, au moment de l'abandon, des sentiments de dévalorisation et de peur face au jugement des autres, surtout lorsqu'ils rencontrent des amis ou des connaissances qui continuent d'étudier. Il y a beaucoup de préjugés envers les décrocheurs. Le travail leur paraît décevant, la rémunération est faible et les conditions de travail difficiles. Il y a alors désenchantement et ils sont plus motivés à un retour aux études. Dans l'ensemble, ils se reconnaissent dans la dynamique du décrochage.

2.4 Commentaires de la spécialiste, psychologue en éducation

Les jeunes raccrocheurs ont idéalisé le marché du travail sans savoir ce qu'il en était. De la même façon, ils entrent au cégep sans savoir pourquoi. Dans la séquence des événements, les adolescents disent non au cégep avant d'avoir dit oui au marché du travail. Le marché du travail leur permet de tester leurs intérêts et leurs aptitudes et de connaître une autre réalité. Après le goût des études revient. Selon la spécialiste, le cégep ne supporte pas assez l'élève en difficulté: exploration de programme, alternance travail-école, session d'intégration. Les jeunes se sont bien reconnus dans l'exposé. Leur itinéraire est très similaire à celui des jeunes de la recherche.

2.5 Commentaires des sujets

Sont ici présentés les commentaires textuels des 8 sujets du groupe de discussion.

S-1: Je me reconnais dans tout à 100%.

S-2: Je suis en parfait accord avec, tout se tient à 90%.

S-3: Pour ce qui est du travail de recherche, le contenu était excellent, il a réussi à trouver les éléments déclencheurs de tous les décrocheurs. Il y a une caractéristique dont certains élèves ont fait mention, l'encadrement scolaire, qui joue un très grand rôle dans tout ce contexte. C'est évident que je me situe dans tous les points du contenu. C'était surtout un manque de confiance, d'estime, j'avais aucun intérêt, donc lorsque j'avais une charge, je n'avais aucune méthode pour réussir. Alors, tout s'enchaîne, pas capable de réussir, peur d'échouer. Tout cela pour en revenir au contenu. D'après mon expérience vécue, je trouve que c'est bien structuré et très réaliste, je m'y reconnaît à 95%.

S-4: «Je crois que votre travail me correspond à 90%. Vous avez touché les points importants du décrochage. D'après votre plan, la structure du décrochage est très réaliste et me rejoint tout à fait».

S-5: J'ai bien apprécié votre visite et le sujet dont vous avez parlé me convient à 90%, surtout au niveau du pré-décrochage et décrochage. Lors que vous avez parlé de l'orientation scolaire problématique, j'étais tout à fait d'accord avec vous parce que ça été un très gros problème pour moi. Au niveau décrochage, c'est surtout aux méthodes de travail que j'ai été d'accord et qui me convenait. Les points sur les étudiants qui viennent des régions étriquées (sic) étaient très vraies. Au niveau de l'aliénation, je l'approuve (sic). Je trouve que la réaction des parents a été pareille comme chez nous.

S-6: Je trouve que la recherche sur les décrocheurs au collège s'avère très vraie. En ce qui me concerne, je dirais au moins 90%. Pour ma part, ce qui

différencie un peu, j'ai eu peu de problèmes amicaux et familiaux au niveau de l'aliénation sociale. Pour ce qui est du reste, c'est tout à fait moi.

S-7: La présentation d'aujourd'hui m'a beaucoup plu. Elle touche à des points très importants en ce qui me concerne et les jeunes au cégep. J'aurai aimé parler des prêts et bourses sur les côtés positifs et négatifs de ceux-ci. 90%.

S-8: La recherche s'avère très intéressante au point de vue qu'il me rejoint à 95%. Comme j'ai dit, la seule chose qui ne coordonnait pas avec moi, c'était le choix de mes amis et les problèmes familiaux ne me touchent pas non plus.

3. Conclusion

Les données recueillies dans les deux étapes de la rencontre confirment les résultats de la recherche. De plus, les données de la recherche obtenues auprès de 20 décrocheurs du Cégep Rosemont semblent être transférables aussi à d'autres décrocheurs. Les personnes-ressources sont unanimes dans leurs commentaires: il y a effectivement une grande similitude d'expérience dans les deux échantillons. La moyenne des notes (92%) en tant que cote interjuge identifiant le degré de similitude des expériences entre le groupe de référence (participants) et l'échantillon de la recherche permet de croire que la dynamique psychosociale telle que nous l'avons dégagée, est conforme à la réalité d'un grand nombre de décrocheurs.

CHAPITRE IV

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE IV
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

I. Les étapes du décrochage

A. Pré-décrochage

La phase du pré-décrochage est l'état virtuel de l'abandon scolaire manifeste. Par analogie médicale, ce stade est une période pré-symptomatique. Ainsi, plusieurs étudiants se présentent à l'admission des cégeps porteurs de divers antécédents qui les rendent vulnérables aux nouvelles exigences, conditions et caractéristiques institutionnelles qu'ils rencontrent dans leurs nouveaux lieux d'étude. C'est la qualité du support offert à l'étudiant qui, dès les premiers jours au cégep, peut faire la différence entre un décrocheur et un non-décrocheur. Selon Tinto (1987), le décrochage découle davantage de l'expérience institutionnelle vécue au collège que des expériences antérieures ou des dispositions individuelles des étudiants.

À l'admission du cégep, près de 50% des étudiants du secondaire sont éliminés. Malgré cette forte sélection, le cégep n'arrive pas à conserver plus de 60% des candidats admis. Sans reprendre toutes les études citées au contexte théorique, rappelons que la variance pour expliquer le décrochage au collégial par des facteurs hors-institution n'est pas significative. Aussi, comme les témoignages le démontrent dans cette recherche, l'effet de système est important dans le processus de décrochage et ce, dès l'admission des étudiants. Pourtant, l'ensemble de nos sujets considèrent les études au cégep souhaitables.

1. Besoin d'actualisation

Toutes les théories de la motivation affirment que la qualité des motifs pour étudier joue un rôle important dans le fait de se maintenir ou de quitter les études. Vallerand (1988), en s'appuyant sur les études de Deci et Ryan (1985), mentionne

que plus un étudiant a des motivations intrinsèques aux études telles qu'éprouver du plaisir et de la satisfaction à apprendre ou se sentir lié dans un lien d'échange intellectuel, plus cela contribuera à son succès scolaire.

Même si l'ensemble des sujets affirment que les études au cégep sont souhaitables, les motifs d'étudier varient d'un sujet à l'autre. Les résultats de la présente recherche suggèrent que les décrocheurs sont plus dans la polarité de l'amotivation ou, dans le meilleur des cas, sont motivés extrinsèquement. Comme nous l'avons mentionné dans notre partie théorique, il n'est pas évident de maintenir la motivation intrinsèque des étudiants. Comme l'a démontré Caouette (1984), dans un article intitulé «Pluralisme scolaire et démocratie», l'organisation scolaire a une grande influence sur la motivation des étudiants. Depuis le cours primaire et même, dans certains cas, depuis le pré-scolaire, la seule et unique façon de maintenir l'engagement de l'étudiant a surtout été par un système de récompenses externes: notes de travaux, résultats d'examens, diplôme et prix d'excellence. Dans une telle écologie, il est paradoxal de demander à des étudiants en processus de développement d'être motivés intrinsèquement. Sur le plan de l'orientation scolaire, comment peut-on demander à des étudiants d'apprendre des choses pour eux-mêmes, pour le plaisir ou pour leur culture personnelle alors qu'on insiste tant pour leur indiquer les voies permises et non permises, les voies gagnantes et perdantes, les voies gagnantes étant souvent les programmes contingentés. Parce que les places y sont limitées, tous n'auront pas accès aux mêmes gratifications scolaires et sociales. Il en résulte de la compétition, de la lutte, des concours de performance et, évidemment, des mises en rang.

Il n'est pas évident, dans ce contexte, de maintenir un niveau de motivation intrinsèque garante de l'actualisation. Aussi, ne faut-il pas s'étonner que les étudiants, à plus forte raison les futurs décrocheurs, n'aient pas un niveau de motivation plus noble que des intérêts utilitaires et monétaires lorsqu'ils font une demande d'admission au cégep. Même dans des conditions où tous seraient

idéalement porteurs d'une motivation intrinsèque, ils ne pourraient pas pour autant être tous admis dans les programmes de leurs choix et finiraient eux aussi par être dans des situations de compromis pour ne pas dire compromettantes.

Ceci dit, il reste que l'ensemble de nos sujets ont une idée positive du cégep. Ils le voient comme un moyen privilégié d'acquérir de l'autonomie et comme une étape essentielle à leur insertion sociale et professionnelle. Mais cette conception ne suffit pas à ce qu'ils aient une image précise de ce qu'est le cégep dans la réalité.

2. *Perception déformée du cégep*

Même si les études au cégep sont souhaitables, les sujets maintiennent, jusqu'au moment de l'inscription et même au-delà, des illusions tenaces.

Pour de qui est des services d'information et d'orientation scolaires au secondaire, les étudiants de ce cycle préfèrent éviter de s'y présenter parce qu'ils présument d'avance la nature des informations qu'ils y reçoivent. Cette assertion laisse entendre que la sécurité d'un «mirage» est préférable pour certains à une information réelle, mais qui pourrait se révéler contrariante. Il y aurait là un phénomène de dissonance cognitive à approfondir.

Outre l'hypothèse d'une dissonance cognitive, les étudiants entretiennent envers le cégep des images fantaisistes qui ont la forme d'un mélange de désirs et de craintes. Cette vision du cégep est questionnable et on peut se demander comment des étudiants qui se préparent à aller au cégep peuvent avoir une image aussi déformée de la réalité. Est-il possible que ces étudiants soient restés imperméables aux informations scolaire reçues? Selon les théories gestaltistes, on affirme que les besoins modifient la perception. En ce sens, il est peut-être possible que les besoins des décrocheurs potentiels arrivant du secondaire V soient de nature si particulière que le cégep prenne alors des contours fantasmatiques. Ainsi, le cégep s'apparente

au Club Med pour certains, alors que, pour d'autres, c'est presque une institution carcérale. Les premiers auraient, selon la théorie de la perception, en gestalt, un grand besoin de libération et les seconds, un grand besoin d'encadrement... Est-il possible que de telles idéations fassent écran à l'information scolaire reçue au secondaire V? À moins que les professeurs et conseillers d'information et d'orientation scolaires, pour une raison ou une autre, n'arrivent pas à bien témoigner de la réalité des cégeps. Dans ce contexte, il peut arriver qu'un conseiller surchargé, qui désire sécuriser temporairement un étudiant de secondaire V, le renforce dans de fausses croyances. Mais, il est aussi probable qu'au-delà de toute la somme des informations scolaires qu'un conseiller possède, il ne connaisse pas les règles du régime pédagogique des cégeps. Il faut un lien étroit entre les institutions secondaires et collégiales et permettre aussi à des étudiants du secondaire V d'avoir directement accès aux informations du cégep. Obtenir de l'information scolaire lorsqu'on est de l'extérieur est souvent une entreprise impossible pour des jeunes de 16 ans.

Par ailleurs, Astin (1989) explique que le niveau motivationnel face au marché du travail a une influence sur les actions émises pour obtenir des informations scolaires. Pour ce chercheur, certains étudiants, à la fin de leurs études secondaires, prennent conscience que la structure des possibilités est fortement réduite. Il y a, dès lors, un désenchantement parce que les besoins d'actualisation sociale sur le marché du travail sont compromis. Il en résulte un manque d'intérêt pour les informations scolaires qui, de toute évidence, ne correspondent plus à des objectifs personnels. De la même manière, si les objectifs d'orientation sont obscurs, il est difficile d'avoir des questions claires qui permettent d'obtenir des informations précises. Par allégorie, avant de choisir une destination, il faut au préalable qu'une personne identifie ce qu'elle veut visiter. Elle saura alors quelles questions poser et quoi mettre dans ses bagages. Quoi qu'il en soit, les sujets sont réellement dans le flou. Ils ne connaissent carrément pas ce qu'est le cégep, ni comme contenant, ni comme contenu et certains ignorent totalement ce qu'ils y feront.

3. *Orientation scolaire problématique*

Ainsi, plusieurs décrocheurs entrent au cégep en n'ayant aucune idée de ce qu'ils veulent devenir plus tard. Cette absence d'orientation est très problématique parce qu'aucun cégep n'offre une session intégrale d'orientation scolaire. Plusieurs sujets disent qu'à 16 ans, il sont trop jeunes pour choisir une orientation définitive. Ils n'ont pas tort, car, à l'adolescence, le concept de soi est en pleine structuration. Selon les théories de Bujold (1989) et Ginzberg (1984), l'étudiant, à l'âge de 16 ans, est dans un stade de transition.

Ginzberg (1984) ajoute que les étudiants, à la fin du secondaire, sont forcés d'entrer dans une phase de pseudo-cristallisation, où ils ne peuvent s'engager profondément dans un choix professionnel faute de ne pas avoir eu le temps pour le faire. Ce même chercheur mentionne que les étudiants du secondaire sont plongés dans une foule de matières scolaires, de telle sorte qu'ils n'arrivent pas à traiter adéquatement la somme des informations scolaires surajoutées. Bégin (1984) de son côté, attire l'attention sur les limites de l'être humain à traiter l'information. Selon ce chercheur, l'esprit humain ne peut traiter simultanément plus de sept items d'information sinon il sera surchargé et perdra son efficacité. Ce chercheur, s'appuyant sur les théories de Miller (1956) et de Piaget (1968), examine l'enchaînement des opérations cognitives conduisant les sujets à un niveau supérieur de complexité. Il conclut que l'adolescent du secondaire n'a pas toujours fait l'apprentissage cognitif pour bien traiter les informations nécessaires à un choix de carrière éclairé. Cela crée chez les jeunes des difficultés à conceptualiser un projet professionnel réaliste.

Dans ce sens, il ajoute que les tests d'orientation sont d'une aide aléatoire parce que les catégories de ces inventaires d'intérêts professionnels correspondent à des réalités que le jeune n'est pas toujours à même de bien appréhender, puisque le concept de soi et les structures cognitives, à cet âge, sont en processus de maturation.

Aussi, pour ce chercheur, il y a un lien étroit entre les schèmes de conceptualisation, l'actualisation du concept de soi et l'éducation au choix de carrière.

Par ailleurs, nous avons observé que le commun dénominateur des décrocheurs est celui de ne pas être inscrit dans un programme qui corresponde à un choix intime. En effet, ils sont refusés dans le programme de leur choix et se plient à des pressions extérieures pour entrer au cégep dans un autre programme. D'autres désirent travailler, mais faute de trouver un emploi, entrent au cégep sans trop savoir quoi y faire. Beaucoup d'entre eux se retrouvent paradoxalement dans une voie pré-universitaire, surtout en sciences humaines, parce qu'il n'y a pas de place en technique. Dans ce contexte, les choix de programmes se révèlent tout à fait inappropriés. À ce sujet, De Ketele (1990) mentionne que de ne pas pouvoir réaliser des objectifs personnels dans le programme de son choix augmente le risque d'échec de 75%.

Les étudiants sont très conscients, comme nous l'avons constaté, des liens étroits qui existent entre le fait d'être dans un programme désiré, leur motivation et leur rendement scolaire. Aussi, croient-ils naïvement que les cégeps sont des lieux de maturation et d'exploration professionnelle. Ils pensent pouvoir clarifier leur choix de programme une fois inscrit au cégep. Certains vont même associer le programme de sciences humaines à un programme d'orientation scolaire. Ils ont des croyances à l'endroit du cégep à la mesure de leurs désirs, de sorte qu'ils s'inscrivent au cégep sans évaluer réellement l'importance d'avoir un choix plus précis. Une seule impression suffit parfois pour s'inscrire dans un programme. Ils croient aussi pouvoir se faire admettre dans certains programmes sans avoir les préalables requis. Le fondement de base à ces croyances est que le cégep est avant tout perçu comme une institution qui peut supporter les hésitations, les interrogations et les essais de divers programmes. Cette conception est très éloignée de la mission actuelle des cégeps, même si initialement la Commission Parent (1964) envisageait le cégep comme un endroit privilégié pour découvrir de nouveaux horizons. En effet,

> l'esprit de l'étudiant de 17 ans a besoin de se porter vers les disciplines intellectuelles et les travaux de laboratoire ou d'atelier qui correspondent à ses aptitudes. C'est par l'approfondissement d'un ordre de connaissances qu'il découvrira de nouveaux horizons et qu'il trouvera une motivation à l'étude. [...] Il faut donc opérer une profonde réforme de l'enseignement, pour créer et entretenir chez les jeunes la motivation nécessaire. On sait qu'il faut pour cela pouvoir offrir à chacun le type d'enseignement qui répond à ses goûts et à ses aptitudes. (p. 157)
>
> Il est évident que l'enseignement pré-universitaire et professionnel que nous proposons permettra de mieux assurer l'orientation des étudiants. Le large choix de cours différents offerts sur un même campus donnera à chaque étudiant l'occasion de mieux connaître ses aptitudes et ses limites, et la chance de se perfectionner dans le domaine choisi. (p. 158)

En vingt ans, les impératifs économiques ont grandement modifié la mission initiale des cégeps, de sorte que toute exploration scolaire et professionnelle est, à toutes fins utiles, impossible contrairement aux croyances de beaucoup d'étudiants candidats aux études collégiales. En ce sens, la phase de pré-décrochage peut être qualifiée de grande illusion pour les futurs décrocheurs. Plus grande est l'illusion, plus grand est le choc à l'entrée du cégep.

B. Décrochage

4. Choc situationnel

Lorsque l'étudiant, naïvement, avec ses désirs, ses peurs, ses espoirs et ses illusions passe les portes du cégep, c'est souvent la consternation. Tout est nouveau,

rien ne ressemble à ses illusions, rien ne ressemble à son dernier établissement. Au cégep, il s'aperçoit que personne ne s'occupe vraiment de lui. Il est complètement laissé à lui-même, alors qu'il n'a jamais appris à s'autogérer. Il n'y a pas de cloche entre les cours, il n'y a pas de prise de présence, les professeurs donnent leurs cours et ont des contacts moins personnalisés qu'au secondaire. La séquence des cours et les trous-horaires sont inhabituels. Les professeurs ne rappellent pas les échéanciers. La charge des travaux scolaires est plus élevée qu'au secondaire. Les méthodes de travail sont inefficaces et les bases académiques nécessaires aux nouveaux apprentissages sont absentes. Les amis ne sont plus là, beaucoup se sentent seuls. Les premiers contacts avec le cégep permettent une actualisation de soi et les jeunes ressentent cela comme une expérience de régression, une menace à l'identité analogue au choc culturel irrésolu qui diminue les pouvoirs du moi (Rivière, 1985). L'étudiant se confronte à un monde nouveau, inconnu, dans lequel il n'a pas encore de place définie. Les décrocheurs disent que «La marche est haute entre le secondaire et le cégep». Dans ce sens, l'arrimage du secondaire au cégep n'est pas tant un rite de passage qu'un rite d'initiation non réussi pour les décrocheurs. Ce manque d'arrimage entre le secondaire et le cégep n'est pas tant le fait de changer de lieu pour étudier que le fait de ne pas pouvoir poursuivre son chemin sans refaire une partie du parcours.

L'étudiant prend conscience que, non seulement il aura à réapprendre des apprentissages, mais aussi il aura à les corriger. Cela implique une forme de régression. Refaire des apprentissages s'avère plus difficile, selon Glaser (1984) que de les établir une première fois. Il en est ainsi des croyances à l'endroit des cégeps. Le contact avec le cégep force ces jeunes à modifier leurs perceptions du cégep et, par extension, la représentation de leur parcours scolaire et professionnel au cégep. En effet, ces jeunes doivent transformer leurs préconceptions professionnelles, limiter leurs aspirations, faire des compromis et déjà se recycler. Dans ce contexte, les nouvelles informations reçues du cégep sont souvent jugées comme insatisfaisantes

par les décrocheurs parce qu'elles ne correspondent pas aux aspects fondamentaux de leur concept de soi (Gottfredson, 1981).

Il est alors difficile pour eux de faire face à des frustrations pour lesquelles les jeunes ne trouvent pas de signification personnelle et sociale. Comme Erikson (1959) l'a démontré, il est essentiel que le jeune intègre dans un cadre plus global les situations contraignantes. Il résulte de cette expérience de crise, un moi plus solide. Or, dans le cas des décrocheurs, la situation initiale du choc situationnel ne semble pas salutaire et contribue à créer un sentiment d'aliénation scolaire. Le futur décrocheur ne se sent pas à sa place au cégep.

5. Sentiment d'aliénation scolaire

Aussi, le décrocheur n'arrive pas à trouver de solution au choc situationnel, il entre dans une période où il a le sentiment d'être en marge du cégep. Il est démotivé par rapport à son programme scolaire et vis-à-vis les divers cours qui le composent. Il n'a pas de relation significative avec les professeurs et ne leur demande pas d'aide. Par rapport aux programmes et à leurs contenus, l'étudiant a le sentiment que le cégep ne prend pas en considération ses propres besoins et ne lui permet pas de se centrer sur ses intérêts fondamentaux. Il ne trouve pas de signification personnelle à son travail scolaire. Il en résulte une incapacité à faire siennes les normes du cégep. Il y a absence de normes et de valeurs auxquelles le décrocheur pourrait s'identifier.

En effet, la rigidification du régime pédagogique et la hiérarchisation des relations à l'intérieur du cégep ne permettent pas non plus à l'étudiant d'avoir un contrôle sur sa propre expérience éducative, car cette dernière est déterminée par des principes extérieurs. Le décrocheur vit en quelque sorte, dans ce contexte, un dédoublement de son expérience. Il y a une nette distinction entre les activités qu'il poursuit à l'intérieur et à l'extérieur du cégep.

À l'intérieur du cégep, l'organisation scolaire, les activités scolaires, les programmes, les types d'apprentissage proposés et les relations interpersonnelles avec les pairs et les professeurs n'ont aucune fonction renforçante pour le décrocheur. Selon Morissette (1981), les stimuli sociaux liés à l'ensemble de ces dimensions n'ont pas une grande valeur pour les décrocheurs, d'autant plus qu'ils reçoivent souvent moins d'attention positive que les autres étudiants de la part de leurs professeurs.

Les décrocheurs ont l'impression que les professeurs ne manifestent pas d'intérêt pour eux et ont des rapports très impersonnels avec eux. Ils pensent que les professeurs ont surtout un intérêt pécuniaire à faire leur travail. Ces étudiants ne se sentent pas encouragés à poursuivre, surtout s'ils n'ont pas de bons résultats. Comme Morissette (1981) le suggère, si l'étudiant n'a pas une bonne relation avec le professeur, il est évident qu'il n'ira pas lui demander de l'aide et s'il ne lui demande pas d'aide lorsqu'il ne comprend pas la matière, il se dirigera probablement vers un échec. Réciproquement, le professeur aura tendance à préférer des étudiants plus intéressés et plus intéressants et à laisser de côté les étudiants à «besoins spéciaux». Ainsi, le professeur aura une médiation significative avec l'élève dans la mesure où lui-même sentira une certaine gratification dans sa relation avec l'étudiant. Ce qui est rarement le cas avec les décrocheurs.

Dans une recherche menée en 1988, Audy (1988) a démontré l'importance d'une médiation significative entre l'élève et le professeur en mettant en évidence le rôle déterminant des intermédiaires dans l'apprentissage. Pour cet auteur, la médiation s'articule surtout autour des notions d'efficience et de signification, l'efficience référant à l'aptitude à résoudre un problème et la signification au pourquoi il importe de le faire. Or, actuellement dans les cégeps, quand un étudiant, surtout au secteur général, demande «pourquoi dois-je suivre ce cours?», la réponse est automatique «ça fait partie du programme». Il en résulte une baisse de motivation parce qu'on apprend à l'étudiant à faire des choses sans savoir pourquoi ou tout simplement parce que ça lui est demandé. Il est difficile de demander de faire

quelque chose à quelqu'un si on est incapable de lui en expliquer la raison. Les professeurs utilisent de plus en plus d'autorité pour passer leur matière. C'est là l'effet du non-sens. Les étudiants se plaignent que les professeurs ont un comportement impersonnel et ces derniers ont une tendance à établir une certaine frontière entre eux et les étudiants. Cette distance permettrait aussi de bien marquer les rôles respectifs de chacun.

En outre, les exigences scolaires, les normes de performance, l'excellence et la qualité totale créent une structure de rapports antagonistes entre les étudiants de telle sorte que le sentiment d'aliénation scolaire se double du sentiment d'aliénation sociale. Ces résultats ne sont pas nouveaux et Bernier (1975) en faisait déjà état dans sa recherche au collégial.

Si les décrocheurs n'ont pas de relations significatives avec les professeurs, ils n'en ont pas plus avec leurs pairs, surtout s'ils n'ont pas créé de contact dès l'entrée au cégep. Les décrocheurs n'ont pas de groupe d'appartenance au cégep et ne participent donc pas à la vie sociale du cégep. Ils se sentent seuls et isolés, aussi passent-ils peu de temps au cégep. Les résultats que nous avons obtenus sont tout à fait conformes à ceux de Tinto (1987). Pour les décrocheurs, les autres étudiants sont différents et s'accommodent bien des normes institutionnelles, du moins en apparence, car ils réussissent et s'insèrent bien au cégep. Les sujets de la présente recherche vivent de la solitude parce qu'ils n'ont pas d'amis à l'intérieur du cégep. Ils vivent aussi de l'isolement parce que les relations qu'ils établissent sont très impersonnelles en raison de l'absence de sentiments de communauté et de solidarité. Leurs amis sont souvent des compagnons d'infortune qui vivent les mêmes difficultés. Le cégep n'est pas un lieu où il fait bon vivre et la participation des sujets aux activités parascolaires, si ce n'est de jouer au «pool» au café étudiant, est inexistante.

Ces résultats ressemblent aussi à ceux de Wehlage et Rutter (1986) qui décrivent les décrocheurs comme des jeunes qui se sentent aliénés de l'école

conventionnelle ainsi que des enseignants et des pairs. Dans ce cadre, les décrocheurs n'ont pas recours aux services d'aide du cégep. Ces auteurs donnent deux raisons à cet état de fait; la première découle d'une mauvaise impression que les jeunes ont conservé de ces services alors qu'ils étaient au secondaire et la seconde concerne le personnel de ces services qui est perçu avant tout comme des agents d'intégration, c'est-à-dire qu'ils sont perçus comme partie prenante du système. Cette absence d'appartenance exerce un impact considérable sur la structuration de la personnalité. Grâce à une série d'identification à des personnes signifiantes, l'identité du sujet émerge de la somme de ses identifications (Gauthier, 1982). Or, le fait de se sentir participant à part entière au cégep signifie beaucoup plus qu'avoir son horaire de cours. En effet, le sentiment d'appartenance se développe par le biais d'une relation réciproque entre les étudiants, autant dans les aspects formels que dans les aspects informels de l'institution.

À partir d'une analyse du décrochage au niveau collégial, Tinto (1987) affirme que l'institution collégiale joue un rôle de premier plan dans l'évolution du sentiment d'appartenance de l'étudiant. Pour qu'il y ait sentiment d'appartenance, des relations mutuelles de respect et d'entraide doivent s'établir entre l'élève et le cégep . Dans ce sens, les activités parascolaires jouent un grand rôle. Elles assurent la polyvalence et un certain désennui. Si les cours académiques favorisent des apprentissages verbaux et abstraits, les activités parascolaires font appel à des dimensions concrètes, pratiques et artistiques chez l'étudiant et c'est souvent à l'intérieur de ces activités que les jeunes découvrent la communication, qu'ils se font de nouveaux amis et qu'ils explorent de nouveaux champs d'intérêt. Cependant, ces services d'activités parascolaires se sont effrités au gré des récessions successives. À ce sujet, St-Pierre (1993) considère que la vague technocratique qui déferle sur les cégeps a relégué au second plan la vie étudiante du cégep, de telle sorte que l'ensemble de la gestion se fait essentiellement en fonction de facteurs économiques. Ceux qui subissent le plus de conséquences sont évidemment les services aux étudiants.

Comme nous l'avons remarqué, le cégep se révèle, à bien des égards, hostile au décrocheur: il s'y sent étranger, isolé et selon Bernier (1975), «anormal». À ce stade, il commence à émettre des signes de résistance, des comportements de défense.

6. Comportement de défense

Comme nous l'avons remarqué dans les résultats, les comportements défensifs sont de deux ordres. Ceux qui sont liés à des stratégies d'évitement et ceux qui sont de «suradaptation». Les comportements d'évitement sont des actions émises pour se soulager temporairement des stresseurs liés aux études et pour éviter des situations scolaires perçues comme anxiogènes.

Les comportements de «suradaptation» sont des actions par lesquelles l'étudiant s'acharne en vain pour réussir. Il s'épuise à vouloir remplir les exigences qui lui sont soumises et il se force à atteindre ses objectifs, surtout parce que les conséquences anticipées d'échecs ou d'abandons sont punitives telles que la perte d'un avenir prometteur et de l'attention sociale.

Selon les témoignages notés dans les résultats, les principaux comportements d'évitement des décrocheurs sont: la négligence des travaux scolaires, l'absentéisme, l'abandon de cours, la passivité, la perturbation de cours, l'intensification des sorties et des relations amoureuses et l'augmentation des heures d'emploi et des dépenses. Il n'est pas évident ici de discriminer entre les causes et les conséquences. Il est clair que si ces comportements n'étaient pas émis, il est fort probable que le rendement académique s'en porterait mieux. Par contre, comme le mentionne Gareau (1989), le temps non occupé à des sorties ou à un emploi ne se transforme pas automatiquement pour les étudiants en heures de travail scolaire, à plus forte raison pour des décrocheurs. C'est avant tout, selon Gareau, un désintérêt scolaire qui précède les comportements d'évitement et rétroactivement ces mêmes comportements précarisent à leur tour les activités scolaires. D'ailleurs, ces données sont confirmées

par les divers témoignages reçus et aussi lors de la confirmation des résultats avec le groupe d'ex-décrocheurs.

Les comportements d'évitement ont deux fonctions principales, selon Ochberg (1986): celle d'éviter une situation perçue comme punitive et, une autre plus subtile, celle de développer en marge des activités scolaires ses propres rites confirmant son identité. Le décrocheur, faute de devenir quelqu'un en s'intégrant au cégep, devient par réaction quelqu'un en s'opposant au cégep. Les comportements d'évitement deviennent alors des rites de validation personnelle, encore plus lorsque les sujets se lient d'amitié avec d'autres décrocheurs. Nos données ne permettent pas une analyse de ce type. Par ailleurs, dans les témoignages, des garçons surtout, on note une propension à aller vers des compagnons complices du décrochage. Certains disent que ces liens durent jusqu'au décrochage manifeste et que, par la suite, les relations ne sont pas maintenues.

En s'appuyant sur les théories d'Erikson, Ochberg (1986) a démontré comment ces liens identitaires étaient importants pour se protéger d'un système scolaire perçu comme aversif et menaçant. On peut donc associer les comportements d'évitement comme des réponses adaptatives de survie. Par ces divers rites d'évitement, les décrocheurs cherchent à échapper à une dévalorisation d'eux-mêmes. Ils ne perçoivent pas le cégep comme un agent fortifiant leur identité, d'autant plus que les objectifs institutionnels ne coïncident pas avec les conceptions personnelles qu'ils ont de leur propre développement. Selon les témoignages reçus, les comportements d'évitement n'apportent pas le bonheur, ni beaucoup de gratification ou de satisfaction, de sorte que ces types de comportements ne peuvent pas être associés à de la fuite telle que la définit Laborit (1994). En effet, le sujet n'a pas encore complètement quitté le cégep, il conserve son statut d'étudiant et même s'il évite temporairement les stresseurs scolaires par différentes stratégies, il reste sous tension. Tôt ou tard, il sait que des événements négatifs arriveront, échecs scolaires, avis d'expulsion ou conditions à remplir pour se maintenir aux études. Il devra aussi

informer ses parents, ce qui risque de provoquer des conséquences fâcheuses. Prendre conscience de cela n'est pas très plaisant et la tentation de s'anesthésier par l'alcool ou la drogue peut être présente chez certains comme nous l'avons noté dans nos résultats.

À travers les témoignages des étudiants, les divers comportements d'évitement décrits n'apportent pas de solution à leurs difficultés scolaires. Ils disent que la vie est intenable et invivable, d'autant plus que ces comportements leur apportent d'autres difficultés: fatigue, manque d'argent, querelles avec les parents, etc. Ces comportements d'évitement ne solutionnent pas leurs difficultés scolaires. Ils ne sont que des palliatifs temporaires qui diffèrent l'échéance fatidique du décrochage.

Selon la théorie socio-biologique de Laborit (1994), la fuite comme la lutte devraient permettre à l'individu d'être actif, c'est-à-dire devraient déclencher l'action. Or, en regardant de plus près les témoignages des décrocheurs, il ne semble pas que les comportements défensifs tels que vécus par les décrocheurs soient des comportements qui ont comme caractéristique de stimuler le système d'activation de l'action. En effet, selon notre recherche, ces divers comportements ne débouchent pas vers un mieux-être, mais vers une régression scolaire.

Dans une recherche d'analyse du discours sur l'école par des jeunes à risque de décrochage, Savoie-Zajc (1994) identifie les stratégies d'évitement comme des mécanismes de survie ou encore comme des stratégies de maintien en équilibre. Cette chercheure dégage deux types de stratégies: les stratégies d'évitement immédiat et celles d'évitement à répercussion. Les premières stratégies sont associées aux «niaiseries» en classe qui réfèrent à une fonction de désennui et d'allégement des tensions. Le travail de soir ou de fin de semaine, l'indiscipline, la simulation de la maladie sont classés dans cette catégorie. Le deuxième type de stratégies, nommées stratégies d'évitement à répercussions, a une portée plus dramatique. Ce sont des comportements qui mènent vers l'exclusion. Savoie-Zajc (1994) mentionne que, pour

certains étudiants, les deux catégories d'évitement peuvent provoquer un effet de libération et d'autonomie. Par ces attitudes et ces comportements, les jeunes apprennent à se protéger des agressions scolaires et à atténuer l'impact sur leur perception d'eux-mêmes.

Globalement, les conduites d'évitement sont symptomatiques d'une difficulté d'adaptation et sont réactionnelles à un environnement qui, tant au plan cognitif qu'affectif, soulève de l'aversion. L'analyse des témoignages suggère aussi un autre type de comportement réactionnel, ceux de «suradaptation».

Rien, dans la littérature, ne permet de dire si ce concept est approprié pour décrire une réponse comportementale due à une tension émotionnelle chronique impliquée dans du travail scolaire. Il n'existe que les termes de stress, dépression, épuisement et «burnout scolaire». Or, le mot stress, développé par Hans Selye en 1936 à partir du syndrome d'adaptation biologique des animaux, est ambigu dans un contexte scolaire parce qu'il revêt à la fois des notions d'alarme, de résistance, d'épuisement et de détresse. En ce qui concerne le terme dépression, la notion symptomatologique de ce terme ne convient pas à toutes les formes observées et le terme épuisement réfère surtout à une surcharge de travail. Quant au terme «burnout», il fait appel à une usure, à une perception subjective de l'expérience et ne réfère pas au travail et à l'organisation scolaires. Il est peut-être prétentieux de créer le concept de «suradaptation», mais c'est le seul qui apparaît le mieux désigner ce second type de comportement défensif au décrochage.

Selon les témoignages, les sujets mentionnent une perte d'énergie globale qui affecte le moral et les comportements: la concentration et le jugement sont altérés, il y a présence d'un certain négativisme, d'un désinvestissement émotionnel et de l'irritabilité. Il en résulte une perte d'efficacité dans le travail scolaire. Cette phase peut prendre une ampleur telle qu'elle débouche directement sur l'inhibition de l'action accompagnée, comme le souligne Laborit (1994), de symptômes

psychosomatiques: difficultés de sommeil, céphalées, troubles de digestion et, pour certains, maladie.

Si les comportements d'évitement face au cégep sont perçus comme aversifs, les comportements de suradaptation se manifestent souvent chez des étudiants qui adhèrent aux objectifs institutionnels ou du moins s'y soumettent. Toutefois, leurs comportements présentent une disparité entre les objectifs poursuivis et les résultats obtenus. Ainsi, dans la mesure où les comportements de «suradaptation» n'apportent pas les gratifications espérées et ne résolvent aucune difficulté scolaire, ils ne peuvent donc pas être associés à la lutte telle que définie par Laborit (1994), bien que l'organisme résiste contre les stresseurs, travaillant aux maximum et épuisant toutes ses réserves énergétiques. Puisque les comportements de «suradaptation» sont émis en fonction d'une demande excessive du milieu imposée à l'étudiant, celui-ci dépasse les mécanismes d'adaptation habituels.

Dans ce contexte de «suradaptation», plusieurs étudiants aimeraient les étudier à leur rythme et même à temps partiel. Actuellement, il est impossible, selon le régime pédagogique, de s'inscrire au secteur régulier dans les cégeps à temps partiel. Pour justifier une telle pratique, on cite souvent diverses recherches entre autres, celle de Terril et Ducharme (1994) qui conclut que moins un étudiant a de cours, plus il a d'échecs, c'est-à-dire qu'il y a une corrélation positive entre le nombre de cours suivis et la réussite de ces cours. Cette analyse est, à notre avis, biaisée parce qu'elle évalue des étudiants qui étaient initialement dans des programmes à temps plein ayant abandonné à cause de difficultés scolaires. Il est difficile de dire, s'ils avaient été dans des programmes à temps partiel dès le départ, qu'ils auraient eu aussi des échecs. Cette logique appliquée à l'éducation aux adultes signifierait que les jeunes adultes qui suivent moins de douze heures de cours par semaine auraient une probabilité d'échec plus grande que les autres. Cela est difficilement concevable et ce n'est pas le cas pour ce secteur.

Ainsi, les étudiants se sentent contraints de travailler selon un rythme imposé qui s'inscrit bien dans l'esprit du temps. En ce sens, les verbalisations des sujets sont éloquentes et décrivent plusieurs valeurs sociétales à la mode telles le perfectionnisme, l'ambition, le désir de plaire, l'autonomie, la qualité totale, et l'excellence.

On a noté que les comportements de «suradaptation» appartiennent surtout aux décrocheurs qui sont dans des programmes forts contingentés ou qui désirent y accéder. Dans cette dernière situation, il s'agit d'étudiants déjà acceptés au cégep, mais qui souhaitent être transférés dans un programme dont le nombre de places est limité. Ce sont souvent des étudiants considérés comme une élite par les proches. Face aux difficultés qu'ils ressentent, ces jeunes s'acharnent encore plus et ont l'impression de n'être «rien» si leurs notes les déçoivent. Ce sentiment est quelquefois renforcé par l'entourage immédiat de l'étudiant: parents, amis et professeurs. Selon Wilkins (1991), ils souscrivent en quelque sorte au syndrome de la médaille d'or. Hélas, tous n'obtiennent pas les résultats souhaités. Pour certains, obtenir, dans ces conditions, 75% correspond à un échec. La peur d'avoir une faible moyenne est aussi associée à des punitions sociales: devenir indésirable, être voué au salaire minimum, ne pas être intelligent, etc. Abandonner est alors inconcevable parce que les conséquences sociales sont trop coûteuses et les étudiants ne ressentent plus aucun plaisir à étudier parce que la source principale de la motivation est souvent la peur d'une dévaluation sociale.

Bref, ce qu'il y a de commun entre les comportements d'évitement et de «suradaptation», c'est qu'ils sont tous deux défensifs. Les premiers cherchent à éviter les stresseurs du cégep et les seconds cherchent à éviter des punitions sociales présumées. Dans les deux cas, les réponses comportementales ne règlent rien et sont utilisées sans succès. Ni la lutte, ni la fuite ne sont concevables, il en résulte une impasse scolaire. La notion de lutte et de fuite n'est pas récente. Déjà Cannon en 1934 (Lalonde et Grunberg, 1987) avait développé les concepts de «fight or flight»;

il avait observé que lorsqu'un individu ne peut utiliser ses réponses habituelles, l'état de la personne s'aggrave avec décompensation et l'individu s'achemine vers des déséquilibres plus sévères, tel que l'ont démontré, plus tard, dans leurs expériences, Laborit (1976) et Seligman (1975). Dans le contexte scolaire, ce cheminement correspond au glissement constant de l'étudiant sur la spirale du décrochage. Celui-ci entre dans une période désignée par les termes empruntés à Laborit (1994), l'inhibition de l'action, avant-dernier stade avant le décrochage.

7. Inhibition de l'action

Laborit (1990) et Seligman (1975) ont bien noté que lorsque la fuite tout comme la lutte ne provoquent pas les conséquences souhaitées, c'est-à-dire qu'aucun comportement ne peut changer la probabilité d'obtenir des résultats négatifs tels que des échecs scolaires, l'individu entre alors en inhibition d'action qui est l'incapacité d'agir dans le but d'obtenir une gratification. Dans le contexte d'études collégiales, cela se traduirait par l'incapacité de l'institution à fournir l'objet de satisfaction, par exemple, changer de programme, éviter certains cours prérequis, remplacer les cours obligatoires, choisir les cours complémentaires, pouvoir abandonner plus d'un cours, payer des frais de scolarité moindres, etc. Or, les étudiants n'ont aucun contrôle sur les règles du régime pédagogique. Dans ce sens, Seligman (1975), sur la base de ses expériences a démontré que ce n'est pas tant à cause des traumatismes que les sujets apprennent à ne plus réagir, mais c'est surtout parce qu'ils prennent conscience qu'il y a une absence de lien entre leurs réponses instrumentales et les stimuli conséquents. Il y a absence de contrôle. De plus, ce chercheur, tout comme Laborit (1994), a démontré que lorsqu'un sujet est dans l'impossibilité de fuir un stimulus aversif, il n'essaie plus de l'éviter même si on lui en donne la possibilité. En effet, les sujets qui vivent une expérience de «non contrôle» de leur environnement n'initient plus de nouveaux comportements et n'arrivent pas à émettre des réponses adéquates, de sorte qu'ils ne croient plus que leurs comportements pourraient à nouveau devenir efficaces.

En contexte scolaire, cela signifie, pour nos sujets, qu'ils se maintiennent dans des conditions scolaires aversives faute de trouver d'autres solutions, d'autant plus que les conditions punitives ou les règles introjectées les empêchent de quitter les études. Ceux qui choisissent l'évitement peuvent soulager temporairement la tension, mais ceux qui sont en attente d'un avis d'expulsion sont conscients, qu'à long terme, ils finiront par obtenir des échecs et probablement un avis d'expulsion. Sous cet angle, ils sont eux aussi en inhibition de l'action.

En soi, l'inhibition de l'action, telle qu'expliquée auparavant dans la partie théorique, peut être salutaire si elle est temporaire, c'est-à-dire jusqu'au moment où le sujet peut fournir une réponse adéquate ou que l'environnement ne représente plus de danger. Or, l'utilisation chronique du système d'inhibition de l'action peut entraîner des effets psychosomatiques et provoquer la maladie. En effet, selon Laborit (1994), les glucocorticoïdes détruisent les défenses immunitaires et permettent aux microbes et aux cellules pathogènes de se multiplier. Moins dramatiquement, l'action des glucocorticoïdes altère le sommeil paradoxal, le sujet dort mal, présente des troubles d'hypertension et des problèmes digestifs, etc. Tous ces effets se produisent parce que le jeune cégepien est incapable de réaliser une action sur son environnement afin de maintenir ou de rétablir son équilibre bio-psychosocial.

Ainsi, l'impuissance à obtenir des gratifications sociales et scolaires amène les sujets à douter d'eux-mêmes, à introjecter ou à s'attribuer diverses incompétences. Nos résultats indiquent trois ordres d'attributions d'incompétence: attribution d'incompétence sociale, attribution d'incompétence scolaire et attribution d'incompétence globale. Comme l'ont démontré Abramson, Seligman et Teasdale (1978), plus une incompétence est évaluée par les sujets comme globale, permanente et interne, moins le sujet initie l'action. Sur le plan scolaire, les rapports d'impuissance face à l'environnement scolaire contribuent à une idéation d'incompétence. Cette idéation d'incompétence renforce à son tour la prostration. La citation qui suit résume bien cette pensée.

> Un long passé d'apprentissages rempli de défaites répétées et d'efforts improductifs et inefficaces, conduit à un négativisme inébranlable [...] conduit l'individu à ne pas percevoir le lien de dépendance qui peut exister entre ses réponses et le renforcement. (Ladouceur, Bouchard, Granger, 1978, p. 301)

Sous-jacente à cet extrait, la théorie de l'impuissance apprise ou de l'inhibition de l'action a surtout été utilisée en tant que modèle explicatif de la dépression. Cette théorie a beaucoup évolué, elle a dépassé les cadres cliniques pour devenir un modèle généralisable à un très grand nombre de situations sociales et s'applique donc aisément au domaine scolaire. Le décrochage est en quelque sorte assimilable à une dépression scolaire.

En effet, pour Miller, Rosselini et Seligman (1977), le trait marquant de la dépression est une paralysie du désir (paralysia of the will). Au cégep, les décrocheurs seraient en panne du désir d'apprendre. À ce sujet, Beck (1967) et Lewinsohn (1975) relèvent que les jugements que pose l'individu sur ses comportements fortifient une image de soi négative et une faible estime de soi, responsables de l'apathie. Selon les résultats de notre recherche, les décrocheurs passent tous par une phase d'inhibition de l'action plus ou moins longue et plus ou moins intensive. Tous ne se rendent pas toutefois jusqu'à la maladie avant de quitter l'institution.

Dans les témoignages reçus, certains sujets peuvent exprimer dans une même phrase, à la fois des attributions internes et externes comme: «Je me sentais donc nulle, j'aurais voulu que le collège me laisse une chance...» (T.F.5). Il y a ici effectivement une attribution d'incompétence, mais aussi un reproche à l'institution de ne pas lui avoir permis un changement. Il y aurait l'hypothèse que le type d'attribution varie tout au long du processus du décrochage. En effet, il est probable qu'au début de son expérience scolaire, l'étudiant attribue ses difficultés scolaires à

des causes externes, mais il les internalise au moment du décrochage, dans la mesure où le sentiment de compétence réfère au contrôle et à l'efficacité personnelle (Leff, 1978). Cette compétence est en lien étroit avec la satisfaction généralement obtenue d'être capable d'opérer des changements dans l'environnement selon les désirs de l'individu tout en préservant une harmonie écologique. Or, les décrocheurs se dirigent habituellement vers des rapports environnementaux de plus en plus insatisfaisants et déséquilibrés. De toute manière, au-delà d'une classification attributionnelle, aucun des sujets interviewés ne manifestait à cette étape du décrochage des sentiments positifs envers eux-mêmes.

L'étudiant se sent impuissant face aux forces extérieures. Quoiqu'il fasse, la seule alternative devient le décrochage manifeste. C'est la résignation au décrochage, le passage à l'acte.

8. Résignation au décrochage

La situation scolaire de l'étudiant est à ce point détériorée que rien à l'intérieur du cégep ne pourrait permettre à celui-ci de se maintenir aux études. Du moins, c'est l'évaluation qu'en fait le jeune. C'est en quelque sorte, pour certains, un «sauve-qui-peut» et, pour d'autres, c'est «la force des choses». Il semble y avoir plusieurs façons de décrocher, tout dépend de l'intensité de l'inhibition de l'action. Il y a les décrocheurs qui quittent avant la date d'abandon afin de sauver les quelques cours réussis précédemment, d'autres qui pressentent la maladie et même la dépression et ne veulent pas empirer leur état de santé. Il y a aussi ceux qui font une analyse comparative des gains et des pertes à rester aux études. Certains évaluent que le programme dans lequel ils sont ne leur fournira pas un emploi désiré. Pour plusieurs, la reprise des cours échoués occasionne une prolongation des études au cégep qu'ils considèrent comme trop coûteuse. Dans ce contexte, plusieurs concluent qu'il est préférable de quitter les études. Il y a également ceux qui n'ont tout simplement pas le choix, ils doivent quitter le cégep parce qu'ils sont dans

l'impossibilité de remplir les conditions prescrites pour maintenir leur admission. Ceux qui ont des acquis à sauver vont alors signifier leur abandon au collège, les autres vont quitter le collège tacitement.

Majoritairement, les décrocheurs semblent avoir un lieu de contrôle externe. Ils affirment ne pas avoir de pouvoir sur leur environnement scolaire, surtout à cette étape-ci du processus, ce qui concorde avec les données de Langevin (1994) qui croit que plus l'étudiant s'ancre dans la dynamique du décrochage, moins il croit avoir du pouvoir (lieu de contrôle) sur la succession des événements scolaires. Cette situation peut engendrer un profond effet de déstabilisation sur le jeune. À cette période du développement, alors que l'identité n'est pas très assurée, l'expérience de l'impuissance n'a rien de valorisant. Conséquemment, le jeune, sachant que ses parents ne seront pas d'accord avec son décrochage, n'ira pas nécessairement leur confier ses difficultés. Il sait qu'il risque d'être blâmé et, ainsi, intensifier ses sentiments négatifs envers lui-même.

Le décrochage peut donc générer des conflits avec les parents. Plusieurs décrocheurs vont cacher le plus longtemps possible leurs difficultés puisqu'ils savent que s'ouvrir à leurs parents risque fort de créer des tensions.

Selon Cloutier (1982), à l'adolescence, les jeunes se fient davantage à leurs pairs et à des adultes non parentaux lorsqu'ils ont besoin de conseils. Il est donc probable qu'il soit, pour le décrocheur, selon son point de vue, capital de compter sur un support émotionnel et inconditionnel des pairs pour contrebalancer les tensions ressenties avec la famille. Lors du décrochage, il est rassurant pour le jeune de pouvoir vérifier avec ses pairs ou un ami le bien-fondé de son décrochage. Il est sûr qu'à cette étape où il n'y a plus grand chose à faire pour sauver les études, il se tournera naturellement vers des «conseillers» qui seront probablement du même avis que lui. Il arrive, par ailleurs, que les parents interprètent le décrochage comme un acte qui se dirige contre eux. Ils vont alors résister à leur jeune, ce qui augmente de

beaucoup les tensions chez le sujet, mais aussi dans la famille. Les parents peuvent être autant, sinon plus, insécurisés par la décision de leurs enfants, de telle sorte que les parents eux-mêmes ont besoin aussi de se faire réconforter.

Toutefois, il est intéressant de noter que chez les rares décrocheurs qui ont reçu de la compréhension et du support des parents, cela a un effet sécurisant pour le jeune. Il y aurait alors atténuation des sentiments d'échec, de honte et de culpabilité.

Pour conclure cette étape, rappelons que le décrochage est plus ou moins volontaire. Selon le degré d'inhibition de l'action, on peut faire l'hypothèse que plus un étudiant est inhibé, moins il officialise son décrochage, c'est-à-dire signifie au collège son abandon. Quoiqu'il en soit, comme les jeunes le soulignent, le décrochage semble devenir salutaire et annonce des changements positifs. En ce sens, le terme de fuite peut-être alors employé à partir du décrochage et ce, pour une grande majorité des décrocheurs.

C. Post-décrochage

9. Moratoire scolaire

La période du post-décrochage est une période de transition importante, une période de moratoire scolaire. Elle est essentiellement un moment de restauration et d'individuation. Au début de cette période de moratoire, le décrocheur sent une grande libération, mais il éprouve aussi des sentiments de honte, d'échec et de culpabilité.

Selon Erikson (1959), il y a deux types de culpabilité. Le premier type est lié à la faute et le second à la honte. Dans un courant psychodynamique, la faute est associée au sur-moi, c'est-à-dire à la transgression des normes alors que la honte

réfère à l'idéal du moi, c'est-à-dire à la non réalisation des objectifs. Les décrocheurs ne font pas ce genre de distinction, mais sont effectivement habités par des sentiments négatifs. Ils se sentent coupables parce qu'ils n'ont pas été capables de réussir selon les impératifs sociaux de l'heure (faute) ou parce qu'ils n'ont pas atteint leurs propres objectifs de réalisation scolaire (honte). À ces sentiments vécus au moment du décrochage manifeste, s'ajoute la peur d'être marginalisé socialement.

Maslow (1972) et May (1953) vont au-delà de ces deux types de culpabilité et préfèrent parler d'une culpabilité plus existentielle qui est une émotion constructive, positive et même nécessaire à la santé mentale de l'individu. C'est en quelque sorte le retour du refoulé, une poussée des besoins réels de l'étudiant qui viennent à l'encontre de la culture de la performance, d'où l'ambivalence de l'adolescent. Il ressent, d'une part, le besoin de grandir et, d'autre part, la peur de l'inconnu, le marché du travail. C'est pourquoi cette phase de moratoire est jalonnée de questionnement. «Que vais-je devenir? Ai-je une place sur le marché du travail? Ai-je bien fait de quitter les études?» Ces questions provoquent invariablement une remise en question et une réévaluation de la situation. Ainsi, le décrochage, malgré l'anxiété ou la culpabilité qu'il fait émerger, est un processus de réactualisation de soi.

C'est pourquoi, au-delà des sentiments négatifs, il y a chez le décrocheur des sentiments d'euphorie et de liberté. Sentiments d'euphorie parce qu'il se libère du joug scolaire, mais aussi parce qu'il découvre probablement ses propres repères intérieurs et qu'il met fin au processus d'être défini par l'extérieur. Il y a donc accueil de potentialités nouvelles et une recherche de solutions aux problèmes d'orientation scolaire face à l'état de stagnation et de régression du temps qu'il était aux études. Il y aurait chez le décrocheur une nouvelle acceptation de lui-même. Il prend maintenant parti pour lui-même, c'est un retour à la confiance en soi.

Toutefois, le décrocheur se rend vite compte que les emplois sont précaires: bas salaires, conditions de travail difficiles et quelquefois abus des patrons. L'environnement du travail est réduit à un processus «de non actualisation». Le jeune travailleur se conforme à ce qu'on attend de lui souvent par besoin de sécurité financière. Son affirmation de soi nouvellement acquise chambranle. Le décrocheur se sentait défini par le cégep; il se sent maintenant défini par son travail. Ici, il y a lieu de penser que certains jeunes se trouvent à nouveau dans une situation de cul de sac: le cégep est intolérable et le marché du travail l'est autant. Pour ces jeunes, l'existence devient tragique et passive s'ils ne trouvent pas un noble compromis à leurs difficultés.

Cet atterrissage sur le marché du travail suscite à nouveau une remise en question de la situation, une réévaluation du passage au cégep et fait émerger de nouvelles attitudes vis-à-vis les études.

Après un certain temps sur le marché du travail, le décrocheur réévalue sa situation. Un changement s'opère, son attitude devient plus positive envers les études et envers lui-même. Il fait de nouveaux projets, affirme ses désirs, prend confiance en lui et a une perception plus réaliste de son avenir.

Pour les décrocheurs, l'abandon scolaire n'est pas définitif et la plupart désirent revenir aux études, tel qu'ils le mentionnent en entrevue. En ce sens, la présente étude confirme les résultats d'Ochberg (1986): le jeune solidifie son identité et il acquiert dorénavant les outils pour mieux affronter les études s'il décide d'y retourner. Selon Lemay et Tousignant (1987), 53% des décrocheurs de cégep reviennent aux études dans les cinq années qui suivent le décrochage.

Les perceptions relatives au cégep semblent s'être bonifiées et sont différentes de ce qu'elles étaient avant l'abandon des études. Pourtant le cégep n'a pas changé. Cette nouvelle évaluation apporte, chez certains, du regret parce qu'ils disent que le

décrochage les a retardés dans leur cheminement scolaire. Mais ils oublient que c'est précisément l'arrêt des études qui leur a permis ce «métapositionnement» envers les études.

Par ailleurs, il y a lieu de se demander s'il y a véritablement un changement d'opinion envers le cégep ou si, dans le cadre de la perspective temporelle de l'adolescence, le jeune a déjà, au cours de son moratoire, oublié ce qu'étaient les exigences et les obligations des études collégiales? A-t-il occulté sa propre expérience? À ce sujet, Bourque (1987) et Cloutier (1982) disent que les adolescents ont une perspective de l'ici et maintenant et ont de la difficulté à se projeter de façon réaliste dans l'avenir.

Perrault (1995) va dans le même sens et ajoute que les distorsions perceptuelles de la réalité sont encore plus dramatisées chez les futurs décrocheurs en regard des pressions scolaires et sociales. Cela pourrait vouloir dire que, pour le jeune, la principale référence vis-à-vis les évaluations d'une réalité serait son expérience du moment présent. C'est une hypothèse audacieuse, mais qui mérite de l'attention.

Selon Deci et Ryan (1987), il y aurait chez les décrocheurs moins d'utilisation de la mémoire à long terme davantage liée à la motivation intrinsèque. Par ailleurs, dans le cadre de la théorie de Laborit (1986), l'absence de mémorisation à long terme permet une restauration plus rapide de l'état de santé. Cela expliquerait le peu de temps de réflexion que certains raccrocheurs prennent avant de retourner aux études. En effet, si 53% des décrocheurs du collégial retournent aux études dans les 5 années, 82% de ce groupe le font dans les 18 mois qui suivent leur abandon (Lemay et Tousignant, 1987). Il y aurait un oubli rapide des exigences de l'expérience scolaire au cégep après l'abandon. Mais, selon Lemay et Tousignant, 28% des raccrocheurs décrochent à nouveau. Ce taux est quand même assez faible. Selon les

études de Vallerand (1988), les raccrocheurs ont une motivation très intrinsèque lors du retour aux études.

Au-delà de cette discussion, en période moratoire, le jeune se tourne vers lui-même et réexamine ce qu'il est et ce qu'il désire. Il abandonne progressivement ses illusions pour laisser la place à une vision plus réelle de son parcours scolaire, mais aussi de son devenir global. Il est dans une période de renaissance.

Il y a chez le décrocheur une nouvelle capacité de prendre sa vie en main. S'il songe à retourner aux études, il ne perçoit plus le cégep comme une menace à son identité, mais comme un moyen de se réaliser et d'atteindre ses objectifs personnels.

Il en est de même pour celui qui s'investit dans un projet personnel sur le marché du travail. Il prend la décision d'assumer ses gestes et il abandonne la position de victime, il cherche des solutions créatrices aux exigences sociales et scolaires. Les échecs scolaires ne sont plus vus comme négatifs, mais comme une expérience porteuse d'un nouvel apprentissage. Le décrocheur reconnaît sa part de responsabilité et sait quelles sont les attitudes et les comportements qu'il devra rectifier s'il retourne aux études. Par ailleurs, il reste vigilant et critique face aux institutions scolaires.

10. Réactualisation de soi

Nos sujets sont unanimes sur l'aspect salutaire du décrochage qui se présente comme le dénouement d'une crise ayant soulevé beaucoup d'insécurité et de remises en question.

La période de post-décrochage devient donc une occasion de se développer, de se comprendre et de trouver une solution à l'impasse scolaire dans laquelle il était.

Il croit maintenant en ses propres ressources intérieures. Si le passage au cégep fait figure de déstructuration et de désorganisation, les moments qui suivent entraînent inévitablement une nouvelle organisation.

Ainsi, le passage au cégep est vécu comme un décalage entre le moi scolaire et le moi réel. Les témoignages des jeunes expriment un sentiment d'étrangeté au début, s'intensifiant jusqu'à la fin du cycle du décrochage, comme si le décrocheur avait, lors de son passage aux études, divorcé d'avec lui-même et qu'il avait perdu momentanément son identité.

La période de post-décrochage est alors une découverte de nouvelles possibilités et de ressources jusqu'alors restées latentes ou ignorées.

Le décrochage s'apparente étrangement aux périodes de développement décrites par Erikson (1959) où chaque stade n'est pas nécessairement une catastrophe, mais une période cruciale qui présente une sorte d'issue bénéfique pour l'ego.

Contrairement à une croyance fort répandue, le concept de soi (perception qu'ont les décrocheurs d'eux-mêmes) n'est pas nécessairement négative. Il faut toutefois faire des réserves, les résultats de la présente recherche suggèrent effectivement qu'en période de moratoire, les décrocheurs commencent à avoir une image plus positive d'eux-mêmes. Il y a peut-être lieu de penser que le concept de soi varie et se modifie tout au long du circuit du décrochage.

L'estime de soi serait plus élevée au moment de l'admission au cégep et diminuerait lors des premières difficultés scolaires. De même qu'au moment de l'abandon manifeste, le concept de soi serait plus désorganisé. Après quelques semaines hors des études, il y aurait une amélioration notable du concept de soi.

Ceci dit, les décrocheurs sont unanimes: une fois sortis du cégep, ils éprouvent moins de frustrations et de conflits. À ce sujet, Langevin (1994) cite la recherche de Cuellar et Cuellar (1990), faite auprès de décrocheurs du secondaire, qui mentionne que ceux-ci n'ont pas un concept de soi plus négatif que ceux qui persistent aux études. Dans ce contexte, il y a peut-être lieu de faire une différence entre le moi personnel et le moi scolaire. Tel que mentionné dans le contexte théorique, il a été démontré qu'il y a une forte corrélation entre le niveau du concept de soi et la signification qu'un étudiant trouve dans son expérience scolaire. Cela amène à penser que le décrochage, s'il a un sens pour l'individu, ne peut qu'améliorer son image de soi, la réciproque étant que l'étudiant de cégep qui persiste aux études sans trop savoir pourquoi devrait donc avoir un concept de soi plus faible que certains décrocheurs. Comme Bourque (1987) le mentionne, le jeune qui se conforme facilement aux règles de l'adulte est souvent considéré comme un modèle, mais cela peut cacher une grande inhibition qui peut conduire à des conflits subséquents et récurrents.

Quoiqu'il en soit, nos résultats présentent une amélioration qualitative du concept de soi pour la majorité des décrocheurs à la fin de la période de moratoire. À ce moment, les jeunes ont une identité scolaire plus assurée et ils savent départager ce qui appartient au système et ce qui leur appartient en propre dans les difficultés rencontrées. Pour Bujold (1989), si le concept de soi est mieux intégré, les objectifs scolaires ou professionnels deviennent plus clairs. Dans ce contexte, il reste à souhaiter que les jeunes reçoivent tous les appuis nécessaires à la réalisation de leurs objectifs.

De plus, les sujets de la recherche témoignent d'attentes réalistes et lucides. Ils comprennent que l'avenir ne leur donnera pas seulement des récompenses et du plaisir. Certains hésitent à ne plus se faire prendre en charge par leurs parents. Renoncer à une vie plus simple auprès des parents pour une vie plus exigeante, plus responsable peut alors se révéler douloureux. Il est alors significatif de voir la

lucidité avec laquelle ils perçoivent l'avenir. Les jeunes sont conscients de l'importance des variables économiques sur leur carrière. Ils savent que la crise économique actuelle représente un sérieux problème vis-à-vis leur insertion professionnelle. Ils ne s'attendent pas à beaucoup d'aide de l'État. Ils savent qu'ils devront redoubler d'astuces et de créativité face à un environnement qui offre peu d'opportunité professionnelle.

À ce sujet, Bujold (1989) mentionne que la période de 15 à 24 ans devrait être une période d'exploration vocationnelle. Ce chercheur s'inquiète des effets qu'auront sur la vie adulte les pressions actuelles qui poussent les étudiants à établir des choix d'orientation de plus en plus jeune. Il ajoute que le stade naturel «d'établissement» du choix de carrière se situe entre 25 et 44 ans et cette période doit comporter des sous-stades d'essais.

Dans ce contexte, il y a lieu de se demander si, actuellement, notre ère de restrictions ne crée pas des adolescents à «identité hypothéquée» (identity forclosure), selon le terme d'Erikson (1959). Ce terme désigne les jeunes qui s'insèrent dans une orientation sans en avoir fait l'exploration. Les diverses contraintes politico-économiques forcent les jeunes à accepter tacitement des rôles qu'on leur a assignés sans qu'ils aient pris une part active dans leur devenir personnel. En regard de cela, l'expérience du décrochage peut être bénéfique dans la mesure où les décrocheurs ont, malgré les contraintes, expérimenté d'autres horizons. Il est clair que ce désir d'expérimentation n'est pas toujours bien accueilli; les essais temporaires ne sont pas très favorisés sur le marché du travail, encore moins en milieu scolaire, même si cette volonté d'explorer est tout à fait naturelle à 16 ans.

Dans ce contexte, il serait intéressant d'analyser les interactions et les communications entre les professionnels des cégeps et les jeunes, car les étudiants sont souvent en demande face à ceux qui sont désignés comme des «répondants». Comme les sujets le disent, il est clair que la demande faite aux jeunes est celle de

devenir de plus en plus ce que les éducateurs voudraient qu'ils soient et cela inclut, par projection, ce que les éducateurs voudraient être eux-mêmes. Dans ce sens, au-delà des apparences, il y a une grande connivence entre les divers actants de l'institution scolaire pour réduire le fossé des générations, les écarts entre l'apprenant et «l'appreneur» et entre le jeune et l'adulte. Cet état de fait limite considérablement le domaine des possibles pour le jeune. Par le décrochage envers et contre tous, le déserteur scolaire exprime une résistance à la réduction de l'écart, aux demandes et aux exigences de l'autre. Paradoxalement, c'est en marge du système que se réalise l'intégration du décrocheur dans l'institution. Étudiants et éducateurs sont dans des demandes mutuelles. Cette double attente réciproque rend complexe le processus éducatif et d'insertion professionnelle des jeunes.

Par ailleurs, le décrocheur semble plus aguerri au monde scolaire et au monde du travail en fin de période moratoire. De ce point de vue, les décrocheurs de cégep, en fin de période moratoire, considèrent que leur décrochage est en quelque sorte une réussite. Il y a là un recadrage cognitif et probablement affectif important. Comme nous l'avons noté dans certains témoignages, les jeunes reconnaissent l'échec comme partie intégrante de la réussite et, à travers le décrochage, ils ont découvert des parties d'eux-mêmes qui jusque là étaient ignorées. Dans ce contexte, la réussite et l'échec sont interchangeables.

Pour conclure sur cette période de post-décrochage, aucune recherche ne s'est attardée spécifiquement à cette étape du décrochage. Initialement, l'objet de la présente recherche ne devait pas non plus aller au-delà du décrochage puisque l'intérêt premier était d'analyser le processus qui se termine avec l'abandon scolaire. Ce n'est que lorsqu'on a voulu explorer les perceptions des sujets lors de leur vécu actuel qu'ils ont parlé abondamment de cette période. La richesse des réponses nous a obligé à considérer cette période importante.

Conformément aux objectifs de la recherche, il y a lieu, pour conclure cette partie, d'aborder les observations concernant les décrocheurs selon qu'ils appartiennent au secteur pré-universitaire ou au secteur technique; également selon qu'ils sont de genre féminin ou masculin.

D. Secteur pré-universitaire et secteur technique

Comme l'expriment les résultats, c'est le secteur pré-universitaire qui reçoit la clientèle la plus hétérogène. Bien que les objectifs du secteur pré-universitaire soient de préparer aux études supérieures, dans les faits plusieurs étudiants s'y inscrivent pour bien d'autres objectifs. Le secteur reçoit une large clientèle dont les choix d'orientation sont mal définis. De plus, il est aussi inquiétant de voir le nombre d'étudiants qui sont refusés au secteur technique se rabattre sur le secteur pré-universitaire.

Présentement, 60% des cégepiens sont inscrits au secteur pré-universitaire et 40% au secteur technique (SRAM, 1992). Il y a, dans le réseau des cégeps, un désir d'équilibrer et même de renverser ces proportions. Plusieurs économistes craignent que le Québec risque de manquer à court terme et à moyen terme de techniciens et de technologues. Dans ce contexte, il est étonnant de constater que plusieurs programmes du secteur technique sont encore fort contingentés. Cela a pour effet de faire jouer au secteur pré-universitaire le rôle de trop plein vis-à-vis le secteur technique.

Or, l'étudiant dont les premiers intérêts sont pour un programme de techniques n'a pas toujours envie de faire des sciences, des lettres ou des sciences humaines. Il s'inscrit au secteur général en désespoir de cause. Cet étudiant a souvent un esprit pratique, aime les activités concrètes et cherche à appliquer rapidement ses connaissances sur le marché du travail. Selon la typologie d'Holland (1973), l'étudiant du secteur pré-universitaire se définit par son goût pour la

recherche sous diverses formes et dans divers secteurs. Il a une aversion pour les activités à caractère persuasif, social ou répétitif. Il n'affectionne pas particulièrement les activités qui comportent la manipulation d'objets et d'outils. Il manifeste un sens critique, de la curiosité intellectuelle, de l'indépendance, de la méthode, une attitude introspective. Il est orienté vers la solution de problèmes. La solution de problèmes abstraits lui donne beaucoup de satisfaction. Il préfère globalement l'activité intellectuelle aux réalisations. Il recherche les défis compliqués et n'aime pas les situations trop structurées. Il montre une tendance à l'originalité et à la création. Ce type d'étudiant peut être relativement à l'aise au secteur général alors que celui qui a des intérêt concrets et conventionnels ne se sentira pas du tout à sa place selon l'expression souvent mentionnée par les décrocheurs, même si celui-ci a un dossier scolaire qui lui permet d'être admis au secteur général.

Ceci dit, il est questionnable qu'un étudiant n'ayant pas un dossier académique pour entrer en technique soit par la force des choses poussé dans une voie pré-universitaire.

En ce qui concerne le secteur technique, les exigences sont grandes et se comparent, pour certains programmes, à celles des universités. Ceci étant surtout vrai pour les techniques biologiques et les techniques physiques. Un phénomène relativement nouveau qui commence à poindre est celui des jeunes bacheliers des universités qui reviennent au cégep faire une technique à temps plein, souvent parce que ces programmes ne sont pas offerts à l'éducation des adultes. Cela a pour effet de saturer rapidement certaines techniques et limite de beaucoup le nombre de places pour les candidats arrivant directement du secondaire V, alors que ces programmes sont officiellement ouverts pour les arrivants du secondaire. Ces étudiants ainsi refoulés s'inscrivent alors dans des programmes de moindre intérêt.

Il y a aussi beaucoup d'étudiants qui associent le secteur technique à l'apprentissage d'un métier comme ceux qui sont offerts au niveau secondaire. Il est

probable que les décrocheurs du secteur technique ont la croyance que les exigences académiques sont identiques à celles des formations menant à un diplôme d'études professionnelles du secondaire, alors que dans la réalité, certaines techniques ont un haut niveau d'exigences scientifiques, à plus forte raison, les programmes menant à un ordre professionnel. C'est ici l'interprétation qui découle des témoignages des décrocheurs selon les secteurs. Il est évident, que la nature spécifique de certains programmes joue un rôle dans le décrochage des étudiants. Il aurait été difficile dans le cadre de cette recherche d'en faire une analyse exhaustive par programme. Par contre, il ne faut pas perdre de vue les effets systémiques et interactifs qui existent entre les deux secteurs, effets qui ont des conséquences directes sur les étudiants et qui participent à leur dynamique du décrochage.

Présentement, le taux de décrochage au secteur général (41%) et au secteur technique (32%) est assez alarmant. Cette situation demande de nouvelles façons de faire et aussi de repenser la mission de ces deux secteurs.

Selon les théories organisationnelles, une institution est saine lorsqu'elle sait accorder sa mission aux caractéristiques de ses clientèles. Actuellement, c'est plutôt la clientèle qui essaie de s'accorder aux programmes. Cela occasionne beaucoup d'écarts entre les objectifs poursuivis par les étudiants et la mission officielle de ces secteurs. Ainsi, la mission de ces secteurs ne semble toujours pas comprise par la clientèle, du moins les étudiants la détournent à d'autres fins. Cette situation ne permet pas d'assumer des transactions dynamiques entre l'institution, le secteur et l'étudiant, de telle sorte que les rapports étudiants/institution ne sont pas optimisés.

Dans ce contexte, on peut se demander s'il ne serait pas nécessaire de créer une troisième voie afin de mieux arrimer les études aux diverses clientèles et à leurs caractéristiques.

E. Filles et garçons

Sans reprendre dans les détails les résultats de la recherche concernant l'expérience du décrochage chez les filles et les garçons, ils suggèrent quelques différences dans les attitudes et les comportements de celles-ci et de ceux-ci. Toutefois, les séquences du décrochage sont identiques chez les filles et les garçons, quoique certaines étapes soient vécues plus intensément par les filles, notamment la phase d'inhibition de l'action. Les filles se rendent souvent aux dernières limites de leur énergie avant d'abandonner leurs études. C'est peut-être le pendant de la persistance des filles aux études. Selon les recherches de Bouchard, Coulombe, et St-Amant (1994), les filles sont nettement plus performantes et persistantes dans leurs études que les garçons. Il serait donc naturel que les décrocheuses résistent plus longuement avant de quitter les études.

Une autre différence semble importante pour les décrocheuses, elles insistent beaucoup plus que les garçons sur l'impact négatif de ne pas avoir d'amis au cégep. Ceci peut être interprété de deux façons. La première suggère que les garçons vivent les mêmes difficultés, mais en parlent moins ou encore que les comportements d'affiliation revêtent une valeur plus importante chez elles. Les garçons privilégient plus les rapports plus fonctionnels. À ce sujet, Cloutier (1982) mentionne effectivement que les garçons ont des liens axés sur des tâches spécifiques alors que les filles privilégient plus des liens intimes axés sur le partage d'un vécu émotif. Aussi, les relations amoureuses prennent une place plus importante dans leur vécu et sont quelquefois une voie de salut vis-à-dis une situation scolaire aversive. Ainsi, les décrocheurs et les décrocheuses n'échappent pas aux stéréotypes de socialisation, mais il est difficile d'en mesurer la portée dans la dynamique du décrochage.

Par ailleurs, le phénomène de l'abandon scolaire est un phénomène beaucoup plus masculin que féminin comme nous l'avons constaté dans la revue de la littérature. A-t-on une pédagogie et une organisation scolaire plus accessible aux

filles? Les garçons sont-ils moins studieux que les filles? Ces questions soulèvent actuellement beaucoup de controverses et de débats passionnés, mais rappelons qu'un des objectifs de la présente recherche était de savoir si les filles et les garçons répondaient à la même dynamique psychosociale. Dans ce cadre, il n'y a pas de différence notable entre filles et garçons dans le processus du décrochage. Sur la pente du décrochage, le sexe ne fait pas de différence.

II. Conclusion générale

A. Résumé et discussion

L'objectif global de la recherche visait à découvrir et à analyser le processus psychosocial menant l'étudiant du collégial au décrochage.

Dans un premier temps, un tour d'horizon des principaux écrits relatifs au décrochage est présenté.

L'étude du décrochage au collégial, dans la perspective d'un processus dynamique de l'abandon scolaire, n'a jamais été l'objet de recherches antérieures. Aussi, cette recherche apporte de nouvelles dimensions dans l'analyse du phénomène du décrochage.

En vue d'élucider la dynamique psychosociale du décrochage, une recherche qualitative a été réalisée auprès de vingt décrocheurs répartis également en fonction du sexe et du secteur d'étude. Au terme d'entrevues et d'analyses dont le shéma et la grille ont été vérifiés par des spécialistes externes, sont dégagées, à l'intérieur de trois grandes phases (pré-décrochage, décrochage, post-décrochage), les principales étapes de la dynamique psychosociale du décrochage. L'analyse des données s'inspire à la fois de la phénoménologie (Giorgi, 1985) et de la théorisation ancrée (Tesh, 1990).

Cette recherche exploratoire ne visait pas à vérifier un modèle pré-établi d'une dynamique du décrochage, mais plutôt de faire ressortir des liens structurels de divers éléments dans un schéma explicatif de ce phénomène.

Ainsi, les opérations analytiques sont étroitement liées aux données descriptives et résultent d'un approfondissement intrinsèque. Dans ce contexte, le type de généralisation recherché est beaucoup plus théorique que mathématique, la généralisation s'appuyant davantage sur des unités de sens commun d'un sujet à l'autre que sur un critère statistique.

Par contre, les écrits scientifiques sur le phénomène du décrochage ont guidé et documenté le repérage des relations structurelles des données des entrevues. Ces relations ajoutent un certain caractère de généralisation du moins de "transférabilité" aux résultats.

En ce sens, les résultats ont été validés auprès d'un groupe d'ex-décrocheurs de différents collèges, en utilisant une cote inter-juge brièvement commentée par ces participants. Dans la même veine, des comparaisons entre filles et garçons, étudiants du secteur technique et du secteur pré-universitaire ont été faites en rendant les échantillons de sujets équivalents.

Soulignons que les sujets de notre échantillonnage étaient tous volontaires pour participer aux entrevues. Il est difficile d'évaluer si les décrocheurs qui ont refusé de participer à la recherche traversent de la même façon les étapes du processus d'abandon des études, particulièrement celles de la phase post-décrochage. On peut penser que cette dernière catégorie de sujets vivent peut-être plus difficilement leur décrochage et donc sont peu enclins à être interviewés. Par ailleurs, cette difficulté liée aux sujets volontaires est inhérente à plusieurs recherches empiriques et n'est pas spécifique à notre type de recherche.

Toutefois, notre effort à l'égard de la transférabilité des résultats et de la validation de nos résultats nous éloignent des recherches classiques qualitatives telles que la phénoménologie (Giorgi, 1975) et la théorisation ancrée (Grounded theory) (Paillé, 1994). Par ailleurs, notre démarche a certains liens de parenté avec celles-ci, du moins par la démarcation des unités de signification au début de la recherche, par l'exploration de récurrence et d'organisation structurelle ouvrant sur une certaine théorisation (Tesch, 1990). En effet, c'est à partir de l'analyse d'unités de signification des premières entrevues qu'ont été délimitées des catégories conceptuelles. Catégories conceptuelles qui ont été, par la suite, articulées dans une grille d'analyse. C'est à travers cette grille qu'ont été analysées les entrevues.

La validation de la grille d'analyse a été assurée par une spécialiste connaissant bien la problématique du décrochage au collégial. Cette exigence correspond quelque peu à une logique d'application d'une grille thématique. Bien que cette grille d'analyse ne soit pas pré-établie, les catégories conceptuelles sont tributaires de notions connues en psychologie et liées plus spécifiquement aux théories de l'apprentissage, de la motivation et même du développement.

L'analyse des verbalisations a relevé et comparé les occurrences d'un ensemble d'unités de sens à la lumière d'une conceptualisation qui n'est donc pas entièrement indépendante des théories pré-citées. De plus, le schéma semi-structuré d'entrevue constitue, en regard de la théorisation ancrée, une limite à la modélisation des relations structurelles et fonctionnelles. Mais, il apparaissait difficile de procéder simultanément à la collecte de données et à l'analyse selon un processus itératif, puisque les entrevues étaient réalisées par des étudiants du cégep formés à l'entrevue. Ces derniers n'étant pas, au sens strict du terme, des co-chercheurs.

Ainsi, la démarche de recherche est en quelque sorte, à la fois déductive et inductive. Déductive, parce que cette démarche s'inscrit dans la continuité des diverses connaissances scientifiques en psychologie, mais aussi inductive, parce que

la dynamique du décrochage, à partir d'observations de faits empiriques, devient une proposition explicative plus générale du phénomène du décrochage au collégial.

Pour conclure, le phénomène du décrochage a été appréhendé tel qu'il se présente dans l'acte de conscience, dans l'acte de perception et globalement dans l'expérience du sujet-décrocheur.

Le défi de cette recherche a été de préserver les racines qualitatives tout en répondant dans la mesure du possible à certains critères de validation. Aussi, la méthodologie élaborée dans cette recherche lui confère un caractère original.

Les résultats de cette recherche révèlent une dynamique psychosociale du décrochage au collégial. Chacune des périodes de ce processus se présente jusqu'au moment du décrochage manifeste (passage à l'acte) comme un apprentissage régressif induit par une inadaptation interactive individu/environnement. Par ailleurs, la période du post-décrochage est un moratoire scolaire d'intégration et de réactualisation de soi.

Rappelons que les principales étapes de cette dynamique psychosociale sont: Pré-décrochage: 1. besoin d'actualisation → 2. perceptions déformées du cégep → 3. orientation problématique → Décrochage: 4. choc situationnel → 5. sentiment d'aliénation → 6. comportement de défense → 7. inhibition de l'action → 8. résignation au décrochage → Post-décrochage: 9. moratoire scolaire → 10. Réactualisation de soi.

Les décrocheurs de cégep ne viennent pas nécessairement de milieux défavorisés, non plus de familles "pathogènes". Par ailleurs, ils présentent des déficits motivationnels et des difficultés d'adaptation tôt, à l'entrée du cégep, habituellement dès les première semaines. Une fois en classe, ils s'aperçoivent que les acquisitions antérieures ne leur permettent pas toujours d'asseoir de nouveaux

apprentissages, n'ont pas intégré la notion d'effort liée aux études[2] et n'ont pas de méthode de travail. Le choc situationnel du début évolue vers un sentiment d'aliénation qui trouve son pendant dans divers comportements défensifs d'évitement et quelquefois d'acharnement. Ils sont alors en proie à des sentiments d'incompétence qui les amènent inexorablement au décrochage. Suit alors une période hors étude, un moratoire scolaire qui semble être bénéfique pour plusieurs.

On constate aussi que plusieurs étudiants, ayant été refusés en technique ou n'ayant pas d'objectif d'orientation clair, choisissent en désespoir de cause le secteur pré-universitaire. Au secteur technique, les exigences sont grandes et plusieurs étudiants n'arrivent pas à y répondre. Par ailleurs, le processus de décrochage est identique pour l'ensemble des étudiants. De plus, les garçons ont une tendance plus rapide à recourir à des stratégies d'évitement. Les filles se rendent parfois jusqu'à la maladie avant de quitter les études.

B. Dynamique psychosociale du décrochage et prévention au collégial

Plus les interventions préventives sont réalisées en amont du décrochage, plus celles-ci risquent d'être efficaces. Les interventions à privilégier sont donc celles qui visent le début du cycle, c'est-à-dire celles qui sont promotionnelles et primaires et doivent s'adresser à une clientèle qualifiée «à risque».

Succinctement, selon l'analyse de la dynamique psychosociale du décrochage, la définition d'étudiant à risque au collégial désigne des sujets qui ont de fausses perceptions, des croyances, des informations erronées à l'égard du cégep. Ils ont une orientation scolaire problématique, ils ne connaissent pas clairement leurs objectifs scolaires et professionnels. Ils ne possèdent pas les acquis (contenu de cours et méthodes de travail) nécessaires aux études collégiales. Par contre, plusieurs ont été

---

[2] 71% des étudiants du secondaire étudient moins de 8 heures par semaine (SRAM, 1995).

détournés de leurs objectifs de carrière, faute de place dans le programme choisi ou à cause d'une sélection sévère. Leurs motivations pour le programme dans lequel ils sont admis deviennent très extrinsèques, sinon nulles, s'ils en avaient au départ.

Dans le cadre de ces caractéristiques, la question devient: qu'aurait pu faire le cégep pour contrer le décrochage des étudiants «à risque»?

La période du pré-décrochage suggère que le décrocheur potentiel est porteur d'une orientation scolaire problématique assortie d'un ensemble de croyances et d'informations scolaires erronées. Cela suppose que le cégep doit maintenir son lien avec les écoles secondaires. Idéalement, le cégep devrait accueillir des étudiants du secondaire V pour les informer de la nature et de la fonction des divers programmes. Certains cégeps offrent aux écoles secondaires des journées «portes-ouvertes» pour sensibiliser les étudiants du secondaire V aux réalités collégiales. C'est une pratique qui aurait intérêt à se généraliser. Les cégeps se doivent aussi d'informer davantage les intervenants en orientation scolaire et en information scolaire au niveau secondaire. Ces informations devraient porter sur les règles d'admission, le régime pédagogique et la vie globale au cégep. Les personnes habituellement les mieux placées dans les cégeps pour faire ce travail sont les aides pédagogiques individuelles, car ce sont eux qui admettent ou refusent les candidats aux études collégiales. Certains cégeps d'ailleurs font faire à ces professionnels des visites systématiques dans les polyvalentes.

Beaucoup d'étudiants deviennent aussi décrocheurs parce qu'ils n'ont pas été admis dans le programme de leur choix. À l'heure de l'excellence, les programmes sont fort contingentés, il y aurait lieu de rendre l'ensemble des programmes et surtout ceux du secteur technique, plus accessibles. Dans la foulée de l'excellence, plusieurs cégeps ont tendance à augmenter les standards d'admission de certains programmes. Cette opération semble douteuse et ne diminue en rien le taux de décrochage pour l'ensemble du réseau. L'étudiant refusé s'oriente souvent vers un autre programme

moins désiré. Ces programmes deviennent alors, dans ce contexte, des choix pour lesquels l'étudiant a très peu de motivation. Ainsi, le resserrement des critères de sélection ne prévient pas le décrochage, mais l'incite.

Tous les étudiants ne sont pas prêts à aller au cégep et le marché du travail n'offre pas toujours des possibilités d'intégration réelles. Il serait alors intéressant d'avoir des programmes alternatifs nationaux qui permettraient d'expérimenter des nouvelles façons d'être, de faire et de savoir offrant un certain encadrement, mais n'étant pas formellement de type scolaire.

Plusieurs parents sont désemparés pour conseiller leurs enfants se destinant aux cégeps, parce que ces institutions sont des réalités qui leur échappent. Les cégeps pourraient donc organiser à leur intention des journées d'information ou même leur faire suivre l'horaire de cours d'une journée. Cela permettrait aux parents d'avoir une idée plus juste du cégep et d'avoir les mêmes référents dans les discussions avec les enfants. Cela donnerait aux parents une part plus active dans le cheminement d'orientation de leurs enfants. Un guide des études au collégial pour les parents pourrait être aussi publié tel que le SRAM le fait pour les professeurs du secondaire.

À partir du moment où l'étudiant à risque a franchi le seuil du cégep (période du décrochage), il y aurait lieu de lui offrir une session réelle d'orientation et d'intégration aux études collégiales. Ce programme de transition pourrait aussi permettre des mises à niveaux et renforcer certains acquis.

Cette formation devrait donc porter sur les méthodes de travail intellectuelles, l'organisation du cégep, l'apprentissage de stratégies cognitives, des sessions de croissance personnelle, d'orientation et de connaissance de soi. De plus, l'étudiant dans cette formation devrait pouvoir compléter les prérequis ou renforcer certains

acquis afin de se faire admettre dans un programme qui lui convient. Ce programme aurait toutes les qualités d'une école alternative à l'intérieur d'un cégep régulier.

La pédagogie classique et le programme traditionnel ne semblent pas avoir beaucoup d'attrait sur les étudiants à risque. Aussi, il y aurait lieu de penser à offrir de nouvelles formes de pédagogie: méthode par intérêt, pédagogie progressive, enseignement coopératif, évaluation formative, etc. Sinon, offrir des programmes à cheminement particulier qui seraient construits par l'élève à même la banque des cours offerts.

Il faut donc favoriser un suivi plus individualisé et plus personnalisé des étudiants dans leur évolution scolaire. Adapter les exigences et les formules d'enseignement selon les caractéristiques personnelles des étudiants.

À la période du post-décrochage, le cégep doit aider le décrocheur à trouver une alternative à sa situation d'échec. Rien, actuellement dans la structure du collège, ne permet de supporter l'étudiant qui aurait échoué plus de la moitié de ses cours dans deux sessions consécutives. Au contraire, l'étudiant dans cette situation reçoit un avis d'expulsion. Expulsion qui le prive de son statut d'étudiant, donc d'avoir recours au service d'aide aux étudiants. À l'étape de la résignation, les moyens de récupération de l'étudiant sont limités et il se peut que dans certains cas, le décrochage s'avère la meilleure solution. Il faut alors éviter de stigmatiser l'étudiant et dans la mesure du possible, le cégep devrait fournir un support pour inventorier les solutions qui peuvent s'offrir à ce décrocheur. Il faudrait, dans certains cas, prévoir du counselling individuel et même familial pour dédramatiser d'une part la situation et informer les parents des alternatives possibles. Il s'agit plus, ici, d'un travail de responsabilisation que d'un travail de culpabilisation.

La prévention du décrochage sera d'autant plus efficace que son élaboration tiendra compte des recommandations des étudiants eux-mêmes. À ce sujet, le Conseil

permanent de la jeunesse (1992), dans un mémoire au titre évocateur, "Cure de jeunesse pour l'enseignement collégial", présente des recommandations qui sont un véritable antidote au décrochage. Voici les principales recommandations: structurer la première année d'étude de manière à faciliter l'orientation et l'exploration professionnelle; intégrer dans les blocs de cours obligatoires, une activité créditée d'exploration et d'implication sociale; accroître des ressources d'aide en orientation scolaire et professionnelle; mettre en place un service de tutorat avec la participation des enseignants lors de l'accueil des nouveaux étudiants; fournir des outils et des méthodes de travail intellectuel; mettre à niveau par des cours de perfectionnement les nouveaux élèves qui manifestent des lacunes de formation; élargir l'accès au cours complémentaires; offrir des programmes d'alternance études-travail; regrouper dans une centrale locale l'emploi, la formation, l'orientation et les stages; évaluer les enseignants par les élèves et prendre des mesures correctives; inviter des jeunes diplômés à siéger sur des comités de travail afin de participer aux processus d'évaluation et de révision des programmes.

L'ensemble de ces recommandations permet d'indiquer les principales cibles à viser pour favoriser une meilleure adaptation des cégeps aux étudiants. Ces recommandations sont une base réelle pour une vraie réforme de l'enseignement au collégial.

Voilà, à la lumière de nos résultats, les diverses voies possibles de prévention au collégial ne sont certes pas exhaustives, mais ont le mérite d'être en prise directe sur le phénomène du décrochage et ce, dans la mesure où il y a des volontés politiques et institutionnelles pour le faire.

C. Nouvelles pistes de recherche

L'émergence d'une dynamique psychosociale du décrochage au collégial ouvre sur plusieurs pistes de recherche. Ainsi, chacune des étapes de ce cycle pourrait faire l'objet d'une analyse plus approfondie.

La transition d'un ordre scolaire à un autre semble cruciale pour le jeune à plus forte raison parce que ce passage coïncide avec la fin de l'adolescence.

Dans ce contexte, il y aurait lieu d'approfondir les liens entre le choix de carrière, le développement cognitif et les exigences institutionnelles pour un meilleur arrimage des études secondaires et collégiales.

L'étude de la dynamique du décrochage ouvre conséquemment sur l'analyse institutionnelle. D'une part, il y a les objectifs que les cégeps poursuivent et il y a, d'autre part, ce que cherche à résoudre l'adolescent en terme développemental, à plus forte raison pour les étudiants «à risque». Ainsi, une évaluation des impacts réels du régime pédagogique, des contenus de programmes, des pratiques administratives sur ces jeunes, pourrait être bénéfique.

Concernant le dépistage des étudiants à risque, les résultats de notre recherche présentent de nombreuses informations qui peuvent être transformées en item de test. La construction d'un outil psychométrique s'avérerait très utile.

Notre recherche suggère aussi qu'il existerait une typologie des décrocheurs. Même si tous les décrocheurs semblent passer par les mêmes étapes de décrochage, certains les traversent plus rapidement, d'autres plus lentement. Certains décrochent tacitement, d'autres le font plus officiellement. Certains décrochent parce qu'ils ne se sentent pas à leur place dans le programme dans lequel ils sont, d'autres au contraire quittent un programme pour lequel ils ont certaines affinités. Il y a ceux

qui quittent par expulsion, d'autres par impulsion. Ces situations ne génèrent pas les mêmes sentiments d'un décrocheur à l'autre, sentiment de honte pour les uns, sentiment de faute pour les autres. Il y aurait alors lieu de faire une typologie des décrocheurs de cégep pour mieux envisager des interventions préventives. Cela constitue aussi, une nouvelle piste d'investigation.

Dans la perspective d'un retour aux études, autant le décrocheur a des ressentiments envers les études au moment du décrochage, autant son opinion devient favorable lorsqu'il a l'intention d'y retourner. Il s'agit d'un phénomène curieux. Est-ce un effet de dissonance cognitive? Occulte-t-il complètement son passage au cégep? Le cégep est-il alors strictement perçu comme un moindre mal en regard des «petites et moyennes jobs», selon l'expression de Paillé (1994)? Selon nos résultats, le décrocheur semble passe d'une attribution externe à une attribution interne, il en est de même vis-à-vis le lieu de contrôle. Cette transformation du cadre de référence chez le décrocheur entre la période d'abandon et la fin de la période moratoire est surprenante à bien des égards. Ainsi, les raccrocheurs se montrent beaucoup moins sévères à l'endroit des professeurs que les décrocheurs eux-mêmes. Cette observation amène l'hypothèse suivante: plus l'étudiant se rapprocherait du cégep après l'avoir quitté, plus ses sentiments deviennent positifs à son endroit. Par contre, on ne sait pas si ce changement d'attitude se maintient une fois que l'étudiant a recommencé ses études. Le phénomène du «raccrochage» pourrait être abordée dans le cadre de d'autres études.

Pour conclure, les dimensions non intellectuelles chez les cégepiens jouent un rôle important dans la dynamique du décrochage. Ainsi, le cégep se doit de supporter l'étudiant dès son entrée. Permettre des remises à niveau, aider les étudiants à explorer et à clarifier leurs choix d'orientation, intensifier le support social en matière d'aide à l'apprentissage et en méthodologie de travail contribueraient à contrer le processus de l'abandon scolaire. Si, à cela, s'ajoutent un assouplissement du régime pédagogique, une admission moins contingentée et un plus

grand respect de l'étudiant dans son rythme d'apprentissage, la réussite est quasi-certaine.

Ainsi, les résultats de cette étude débouchent, non seulement sur l'analyse institutionnelle, mais aussi, ouvrent la voie à plusieurs autres pistes de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Abramson, L. Y. Seligman, M. E. P., Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87, 49-74.

Ackenbrand, A. S. (1971). On investigation of the relationship between achievement and self concept on hight risk community. Thèse de doctorat non publiée, Ann Arbor, MI: University of Michigan (disp. sur University Microfilm, no. 72-5270.

Altman, H. et Arambasich, L. (1982). A study of locus control with students. Canadian Counsellor, 16 (2), 97-101.

Anderson, E. C. (1987). Forces influencing student persistence and achievement. In L. Noel, R. Levitz, D. Saluri (éds). Increasing Student Retention, (pp. 44-61). San Francisco: Jossey-Bass.

Andrews, G. R. et Debus, R. L. (1978). Persistance and causal perceptions of failure: Modidying cognitive attributions. Journal of Educational Psychology, 70, 154-166.

Apple, M. W. (1984). School discipline: Why simple solution are no solution at all?. The Junior High School Journal, Octobre-novembre, 6-9.

Astin, A. W. (1975). Preventing students from dropping out. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1985). Achieving educational excellence. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1991). Assesment for excellence. The philosophy and practice of assesment and evaluation in higher education. New York: Macmillan.

Astin, A. W., Korn, W. S., Dey, E. L. et Hurtado, S. (1990). The american college student, 1988: National norms for 1984 and 1986 College Freshmen. Los Angeles: University of California, Higher Education Research Institute.

Audy, P. (1988). Les composantes et les métacomposantes de l'efficience cognitive: intégration des modèles de Feuerstein et de Sternberg. Document non publié, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Avanzini, G. (1977). L'échec scolaire. Paris: Le Centurion.

Baby, A. (1988). L'assiette au beurre. Le Devoir, 19 décembre, 13.

Baby, A. (1994). Les exclus: L'école a-t-elle mal fait son travail?. Colloque de l'Association des sociologues de langue française. Actes soumis pour publication.

Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec: Presse de l'Université Laval.

Bandura, A. (1969). Principle of behavior modification. Montréal: Holt, Rinehard and Winston.

Banning, J. H. (1989). Impact of college environments on freshmen students. In Upcraft M. et Gardner, J. (éds). The freshman year experience. San Francisco: Jossey-Bass.

Banville, C. (1979). La prédiction du rendement scolaire. Rouyn Noranda, QC: Collège de Rouyn Noranda.

Barbeau, D. (1991a). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires. Pédagogie collégiale, 5 (1), 17-22.

Barbeau, D. (1991b). La motivation, l'élève et l'étude. In Actes du 11e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, (pp. 302.1-302.10).

Barbeau, D. (1991c). Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes: Le QACSS. Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires. Montréal: Collège de Bois-de-Boulogne.

Barbeau, D. (1993). Analyse motivationnelle des cégepiens. Montréal: Cégep Bois-de-Boulogne.

Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. New York: Ballantine.

Baudelot, C. et Establet, R. (1989). Le niveau monte. Paris: Seuil.

Baudelot, C. et Establet, R. (1992). Allez les filles. Paris: Seuil.

Baudoux, C. et Noircent, A. (1994). Stratégie des filles et réussite scolaire et réussite éducative. Colloque de l'Association des sociologues de langue française. Actes soumis pour publication.

Bauer, R. D. et Snyder, R. (1977). Ego identity and motivation: An empirical study of achievement and affiliation in Erikson's theory. Psychological reports, 30 (3), 951-955.

Beauregard, F. (1991). Réussir au cégep de l'an 2000. Québec: Conseil des collèges.

Beck, L. (1967). Depression: Clinical, experimental and theoritical aspects. New York: Harper and Row.

Beck, L. et Muia, J. (1980). Portrait of a tragedy: Research findings on the drop out. The High School Journal, 64, 65-72.

Bégin, L. (1984). Genèse des schèmes de conceptualisation, agonisation du moi et éducation à la carrière. In D. Pelletier et R. Bujold (éds).Pour une approche éducative en orientation, (pp. 131-136). Chicoutimi: Morin.

Bélanger, D. (1975). L'abandon scolaire au niveau collégial. Mémoire de maîtrise non publiée, Montréal: Université de Montréal.

Bernier, L. (1975). Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaire. Québec: D.G.E.C.

Bigras, P. (1986). Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Québec: D.G.E.C.

Bissonnette, L. (1993). Le Charlottetown des cégeps. Le Devoir, jeudi 8 avril, A-13.

Bissonnette, R. (1989). Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège 1. Montréal: Cégep de Maisonneuve.

Blais, M. (1985). Le rôle de la réattribution dans la diminution de la résignation acquise. Revue québécoise de psychologie, 6 (2), 82-101.

Blanchet, L., Laurendeau, M. C., Paul, D. et Saucier, J. F. (1993). La prévention et la promotion en santé mentale. Chicoutimi, QC: Morin.

Blouin, Y. (1985). La réussite en mathématique au collégial: le talent n'explique pas tout. Sillery, QC: Cégep François-Xavier-Garneau.

Blouin, L., Lacombe, A., Landry, L., Lemay, J., Riverin-Simard, D. et Roy, R. (1977). Une conception des objectifs de développement en éducation. Montréal: Fédération des Cégeps.

Borg, W. R. et Gall, D. (1989). Educational Research. (5e ed). New york: Longman, 385-408.

Bouchard, P. et St-Amant, J. C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes. Recherche féministes, 6 (2), 21-37.

Bouchard, P. et St-Amant, J. C. (1994). La culture masculine est contraire à l'acquisition des valeurs nécessaires pour réussir à l'école. Le Devoir, 5 mars, A-13.

Bouchard, P., Coulombe, L. et St-Amant, J. C. (1994). Abandon scolaire et socialisation selon le sexe. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.

Boucher, L. P., Morose, J. et Bolduc, S. (1980). L'école secondaire publique au Saguenay-Lac St-Jean. Les étudiants. Chicoutimi, QC: Projet Opération humanisation.

Bourque, J. J. (1987). La psychologie de l'adolescent. In P. Lalonde et F. Grunberg (éds). Psychiatrie clinique: approche contemporaine. Chicoutimi, QC: Morin.

Brilland, D. (1990). Voyage au pays des hormones sexuelles. Sciences et vie, 171, 48-55.

Bronfenbrenner, V. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.

Bujold, C. (1989). Choix professionnel et développement de carrière. Chicoutimi, QC: Morin.

Burns, R. B. (1979). The Self-concept: Theory, Measurement, Development and Behavior. London, NY: Longman.

Campeau, F. (1991). Abandonner le collège et puis... . Valleyfield, QC: Collège de Valleyfield.

Caouette, C. E. (1984). Pluralisme scolaire et démocratie: Droit de passage, 14, (3), 22-37.

Caouette, C. E. (1992). Si on parlait d'éducation. Montréal: VLB.

Caouette, C. E. et Bégin, H. (1991). Les effets pervers de l'excellence et l'urgence de nouveaux défis en éducation. Apprentissage et socialisation, 14 (4), 239-246.

Caouette, C. E. et Bégin, H. (1993). Effets pervers et nouveaux défis: l'excellence en éducation. Relation, 593, 207-210.

Caouette, C. E. et Deguire, C. (1993). Choisir son avenir: un programme innovateur pour raccrocheur au niveau collégial. Revue québécoise de psychologie, 14 (1), 135-150.

Caron, F., Desbiens, J. P., Desmeules, M., Tremblay, A. et Tremblay, J. N. (1993). Pour que les jeunes puissent jouir de deux ou trois années «enchantées». La Presse, 15 mai, B-3.

Castonguay, L. H. (1987). Bulletin statistique. Recherche et développement, 13 (2).

Chandonnet, J. C. et Brûlé, A. (1978). Étude des caractéristiques académiques et psychométriques des étudiants du Collège de Shawinigan. Shawinigan, QC: Collège de Shawinigan.

Chevalier, R. (1988). La génération. Le Devoir, 19 décembre, 13.

Chikering, A. W. (1972). Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass.

Claes, M. (1975). La motivation scolaire: perspectives théoriques et programmes d'intervention. Revue de psychologie scientifique, 10, 445-469.

Cloutier, R. (1982). Psychologie de l'adolescence. Chicoutimi, QC: Morin.

Cofer, C. N. (1972). Motivation and emotion. Glenview, IL: Scott Foresman.

Combs, A. et Snyggs, D. (1959). Individual behavior. New York: Harper and Row.

Commission Parent. (1964). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec , Tome 2. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1992). Les nouvelles populations des collèges et universités des enseignements à tirer. Québec: Direction des communications.

Conseil des collèges. (1988). La réussite, les échecs et les abandons au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1987-1988. Québec: Direction des communications.

Conseil canadien de développement social. (1991). Les liens avec la pauvreté. Développement social en perspectives, 1, 9-10.

Crespo, M. et Cournoyer, M. (1978). École polyvalente et inadaptation. Montréal: CECM.

Crespo, M. et Cournoyer, M. (1981). L'inadaptation scolaire. (3 vols.). Québec: Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation.

Cvetkovich, G., Baumgardner, R. R., Trimble, J. E. (1985). Initiation à la psychologie sociale. Montréal: HRW.

Dagenais, L. F. (1994). La perspective conceptuelle égalitaire entre les sexes comme défi à la sociologie de l'éducation et des changements sociaux. Colloque de l'Association internationale des sociologues de langue française. Actes soumis pour publication.

De Charms, R. (1968). Personnal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academy Press.

De Ketele, J. M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: Les facteurs de réussite. Vie pédagogique, 66, 4-8.

De Bruyne, P., Herman, J. et De Schoutleete, M. (1974). Dynamique de la recherche en sciences sociales. Paris: Presses Universitaires de France.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). Intrisic motivation and self determination in human behavior. New York: Plenum.

Deguire, C. (1992). Recherche action «Retour à Rosemont». Éducation aux adultes. Montréal: Collège de Rosemont.

Desautels, J. (1980). École + sciences = échec. Québec: Québec Science.

Desbiens, J. P. (1993). Le cégep en question. Pédagogie collégiale, 6, (4), 16-21.

Descarries, G. et Bélanger, F. (1980). L'école rose et les cols roses. Montréal: St-Martin.

Dubois, N. (1987). La psychologie du contrôle. Vies sociales, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Duclos, G. (1992). Le décrochage scolaire, l'ampleur du phénomène. Magasine Enfants, octobre, 6-8.

Duke, D. L. (1978). The etiology of student misbehavior and the depersonalization of blame. Review of Educational Research, 48 (3), 415-437.

Durden-Smith, J. et Desimone, D. (1985). Le sexe et le cerveau: La réponse au mystère de la sexualité humaine. Ottawa: Les éditions de La Presse Ltée.

Duval, H. (1993). La clientèle du Collège de Rosemont: Les facteurs de réussite et d'abandon scolaire. Montréal: Collège de Rosemont.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 31, pp. 674-685.

Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold et R. Glaser (éds). Fondations for a psychology of education. Hillsdale, NJ: Erlbaum, (pp. 87-137).

Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. Psychological issue, 1, 1-171.

Erikson, E. (1972). Adolescence et crise: La quête de l'identité. Paris: Flammarion.

Establet, R. (1987). L'école est-elle rentable?. Paris: Presses universitaires de France.

Falardeau, I. (1993). La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales de 1980 à 1989. Québec: Direction générale de l'enseignement au collégial.

Fédération des cégeps. (1993). Répertoire des pratiques d'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants au collégial. Québec: Commission des affaires étudiantes.

Fiedos, V. (1993). Bien s'intégrer pour bien réussir. Cegepropos, 23 (1), 17-20.

Fitts, W. H. (1965). Tenessee self concept scale. Nashville, TN: Institute for Personality and Ability Testing.

Fleurant, N. (1994). Les colonisés de l'enseignement. Le Devoir, 7 avril, A-9.

Fraisse, P. (1957). Psychologie du temps. Paris: Presses Universitaires de France.

Freud, A. (1946). The ego and the mechanism of defense. New York: International University Press.

Gaudreau, J. (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Montréal: Université de Montréal.

Gauthier, B. (1987). Recherche sociale, de la problématique à la cueillete des données. Montréal: Presses Universitaires du Québec.

Gauthier, G. (1982). Le counseling de groupe. Montréal: Presse de l'Université du Québec.

Giguère, H. (1985). Les classes stables au cégep: portrait des pratiques des collèges et sentiment d'appartenance des étudiants et étudiantes. Québec: Conseil des collèges.

Ginzberg, E. (1984). Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass.

Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method. In A. Giorgi, C. T. Fisher et E. L. Murray (éds). Duquesne studies in phenomenological psychology, vol. 2 (pp. 82-103). Pittsburg, PA: Duquesne University Press.

Giorgi, A. (1983). Concerning of the possibility of phenomenological psychological research. Journal of Phenomenological Psychology, 14 (2), 129-169.

Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (éd). Phenomenology and psychological research (3e éd.), (pp. 8-22). Pittsburg, PA: Duquesne University Press.

Glaser, B. et Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Adline Publishing.

Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. American Psychologist, 39, 93-104.

Goodlad, J. I. (1984). A place called school prospect for the future. New York: McGraw Hill.

Gottfredson, L. (1982). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. Journal of counseling psychology, 28, 545-579.

Goupil, G. (1990). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Boucherville, QC: Morin.

Grand'maison, J. (1992). Le drame spirituel des adolescents. Montréal: Fides.

Groupe de travail de la commission des psychologues et des conseillers d'orientation. (1977). Une conception des objectifs de développement en éducation. Revue de l'Orientation professionnelle, 3, 227-277.

Gurin, P., Gurin, G., Lao, R. C., Beattie, M. (1969). Internal-external control in the motivational dynamics of negro youth. Journal of Social Issues, 25, 29-53.

Habich, M. et Faure, S. (1990). Cerveau masculin, cerveau féminin: Les croyances, les hypothèses et les certitudes. Sciences et Vie, 171, 86-101.

Hall, S. C. et Lindsey, G. (1967). Theories of personality. New York: Wiley.

Hanson, G. (1973). Predictor of achievement: A bibliography. State Educational Accountability Repository. Madison, WI: Department of Public Instruction, ERIC # ED084629.

Higgerson, M. L. (1985). Understanding why students voluntarily withdraw from College. NASPA Journal, 22 (3), 15-21.

Horn, J. (1975). Kicked-out kids. Psychology Today, 9 (7), 83-84.

House, J. D. (1992). The relationship between academic self-concept, achievement-related expectancies and college attrition. Journal of College Student Development, 33 (1), 5-10.

Hurn, C. J. (1985). The limit and possibilities of schooling. Toronto: Allyn and Bacon.

Ignostroza, J. C. et Fahri, A. (1979). Études de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du Collège de l'Outaouais. Hull, QC: Collège de l'Outaouais.

Imbeau, P. (1985). Le stage, un outil rentable pour les étudiants, l'entreprise et les cégeps. Cegepropos, 92, 4-5.

Kalil, R. (1990). La formation des synapses dans le cerveau. Pour la science, 148, 56 à 63.

Karsenti, T. (1992). Analyse de la relation entre le style d'enseignement du professeur et le profil motivationnel de l'élève. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (éd). Nebraska Symposium on Motivation, vol. 15 (pp. 192-237). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Keniston, K. (1960). The uncommitted: alienated youth in american society. New York: Harcourt, Brace and World.

King, A. J. C. (1989). Why drop out? Why stay in school? In C. Beauchemin (éd). Faites qu'ils ne décrochent pas! Give them a reason to stay!, Toronto: Conseil ontarien de recherches pédagogiques.

Kubanek-Weilder, A. M. et Waller, M. (1993). Confidence in science: Interpersonal and institutional influences. Montréal: Cégep John Abott.

L'Écuyer, R. (1978). Le concept de soi. Paris: Presses universitaires de France.

Laborit, H. (1970). L'agressivité détournée. Paris: 10-18.

Laborit, H. (1976). Éloge de la fuite. Paris: Laffont.

Laborit, H. (1986). L'inhibition de l'action: biologie comportementale et physiopathologie (2e éd.). Paris: Masson.

Laborit, H. (1994). Les bases biologiques des comportements sociaux. Paris: Fides.

Lacasse, J. (1991). Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines. Montréal: Études vivantes.

Ladouceur, R., Bouchard, M. A. et Granger, L. (1977). Thérapies behaviorales. St-Hyacinthe: Edisem.

Lafortune, L. (1992). Dimension affective en mathématiques: Recherche-action et matériel didactique. Mont-Royal, Qc: Modulo Éditeur.

Lafortune, L. (1993). La recherche qualitative: Ses définitions, ses caractéristiques, ses applications. Notes de séminaire non publiées.

Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1994). La pensée et les émotions en mathématiques: Métacognition et affectivité. Montréal: Logiques.

Langevin, L. (1994). L'abandon scolaire. Montréal: Logiques.

Langlois, J. P. (1975). Les perceptions de soi en relation avec le succès et l'insuccès scolaire. Mémoire de maîtrise non publié, Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.

Lao, R. C. (1970). Internal-external control and competent and innovative behavior among negro college students. Journal of Personality and Social Psychology, 14, 263-270.

Lapalme, R. (1988). La fin du silence. Le Devoir, 19 décembre, 13.

Larose, S. et Roy, R. (1993). Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire. Sainte-Foy, QC: Cégep de Sainte-Foy.

Larose, S. et Roy, R. (1993). Le programme d'intégration aux études collégiales: Problématique, dépistage, intervention et évaluation. Sainte-Foy: Cégep de Saint-Foy.

Larose, S. et Roy, R. (1994). Réseau social, adaptation et réussite au cégep. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.

Larouche, C. (1976). Les drop-out: Pourquoi ont-ils décroché. Québec Science, 14 (6), 21-25.

Lavoie, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial: Document d'analyse. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.

Le Blanc, M., Janosz, M. et Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire: antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. Montréal: Université de Montréal.

Leduc, A. (1980). L'apprentissage et le changement des attitudes: l'approche interventionniste de Staats. Revue canadienne d'éducation, 5, (3), 15-33.

Lefcourt, H. M. (1976). Locus of control: Current trend in theory and research. Hillsdale, NJ: John Wiley and Sons.

Leff, H. L. (1978). Experience, environment and human potentials. New York: Oxford University Press.

Légaré, J. P. (1993). Développer la compétence cognitive. St-Jérôme, QC: Cégep St-Jérôme.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.). Montréal: Guérin.

Lemay, M. et Tousignant, P. (1987). Les décrocheurs du niveau collégial. Montréal: Collège de Rosemont.

Lemyre-Desautels, D., La Boissière, J. et Charland, M. (1991). L'orientation des finissants de la cinquième secondaire de juin 1989 et de juin 1990. Montréal: Commission des écoles colloques de Montréal.

Lewinsohn, P. M. (1975). The behavioral study and treatment of depression. In M. Hersen, R. M. Eisler et P. M. Miller (éds). Progress in behavior modification, vol. 1 (pp. 19-64). New York: Academic Press.

Lifshitz, M. (1973). Social locus of control dimension as a fonction of age and the socialization milieu. Child Development, 25, 250-281.

Limoge, J. (1981). L'éducation d'aujourd'hui comme la société, à un carrefour. Un point de vue psychopédagogique. L'orientation professionnelle, 17 (2), 13-52.

Lucas, J. A. (1982). Study of students who withdrew from courses, 1979-1982, 12 (2). Palatine: William Rainey Harper College.

Mackey, J. A. (1974). The dimensions of adolescent alienation. Thèse de doctorat non publiée. Polis, IN: Indiana University.

Mannoni, P. (1979). Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent. Paris: ESF.

Maslow, A.H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper and Row.

Maslow, A. H. (1968). Toward a psychology of being. Princeton, NY: Van Nostrand.

Maslow, A. H. (1971). The farther reaches of human nature. New York: Viking Press.

Meirieu, P. et Develay, M. (1992). Émile, reviens vite... ils sont devenus fous. Paris: ESF.

Miller, R. W., Rossellini, A. et Seligman, M. E. P. (1977). Learned helplessness and depression. In H. Maser et M. E. P. Seligman (éds). Psychopathology, experimental models, (pp. 104-130).

Miller, R. W. et al. (1975). Learned helpleness and depression. Journal of Abnormal Psychology, 84, 252-283.

Miller, R. W. (1956). The magic number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing informations. Psychological Review, 63, 81-87.

Ministère de l'Éducation. (1980). Pourtant... au Québec, près du tiers des jeunes abandonnent leurs études secondaires sans avoir obtenu de diplôme. Pourquoi?. Québec: Direction des communications.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1992). La relance au collégial. Québec: Direction de l'enseignement collégial.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993). Regard sur l'enseignement collégial. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.

Moore, W. Jr. (1976). The use of motivation and self concept tests in community colleges: A search. Columbus, OH: Ohio State University.

Moos, R. H. et Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. Journal of Educational Psychology, 70, 263-269.

Morris, S., Pawlovich, W. et McCall, D. (1991). Évaluation de l'efficacité des stratégies de prévention des abandons scolaires. Montréal: Association canadienne d'éducation.

Morissette, D. (1981). Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du paradigme du behaviorisme social. Les cahiers d'ASOPE, XVI. Québec: Université Laval, Montréal: Université de Montréal.

Morissette, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. In A. Leduc (éd). Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social, (pp. 97-116). Brossard: Behavior.

Morissette, D. et Leduc, A. (1981). Le sentiment de l'aliénation scolaire, une attitude apprise dans la famille et à l'école. L'orientation professionnelle, 17 (3), 9-33.

Mosconi, N. (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire: Un faux semblant d'égalité. Chronique féministe, 24, 9-16.

Murray, Y. (1974). Abandon scolaire: Revue et synthèse caractéristique de personnalité et du développement personnel. Mémoire de maîtrise non publié, Montréal: Université de Montréal.

Murray, Y. (1981). L'abandon scolaire chez les étudiants favorisé de niveau collégial. Thèse de doctorat non publiée, Montréal: Université de Montréal.

Nizet, J. (1984). Violence et ennui. Paris: Presses Universitaires de France.

Noël, L., Levitz, R. et Saluri, D. (1987). Increasing student retention. San Francisco: Jossey-Bass.

Nuttin, J. (1980). Théories de la motivation humaine: du besoin au projet d'action. Paris: Presses Universitaires de France.

Ochberg, R. L. (1986). College dropouts: The developmental logic of psychosocial moratoria. Journal of Youth and Adolescence, 15 (4), 287-302.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. Cahiers de recherches sociologiques, 23, 147-181.

Paillé, P. (1994). L'intégration des jeunes travailleurs dans les usines du secteur manufacturier. Recherches sociographiques, 35(2), 217-236.

Palenzuela, D. L. (1984). Critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement. Psychological Reports, 54, 683-704.

Paquette, H., Bégin, H. et Caouette, C. E. (1980). Écoles, milieux de vie et enfance inadaptées. Cahiers de l'enfance inadaptée, 239, 22-27.

Pascarella, E. T., Smart, J. C. et Ethington, C. A. (1986). A long-term persistence of two-years colleges students. Research in Higher Education, 1986, 24 (1), 47-71.

Pelletier, L. (1989). Une analyse des antécédents et des conséquences du style du superviseur sur la motivation intrinsèque et extrinsèque du subordonné. Thèse de doctorat non-publiée. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Perreault, D. (1995). Le temps psychologique vécu par les décrocheurs en regard des conflits et de la pression sociale. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal: Université de Montréal.

Peters, R. S. (1958). The concept of motivation. New York: Humanities Press.

Petersen, N. (1975). Un nouvel instrument de mesure du lieu de contrôle interne-externe spécifique à la situation du travail. Revue Québécoise de Psychologie, 6 (2), 28-41.

Petit, M. (1982). La Gestalt, thérapie de l'ici et maintenant. Paris: Retz.

Phares, E. J. (1976). Locus of control in personality. Newark, NJ: General learning Press.

Piaget, J. C. (1968). La psychologie de l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.

Pine, G. J. et Horne, P. J. (1969). Opération minstream: A report problem solving and helping relationship. Durham, NH: New England Center for Continuing Education.

Polster, E., Polster, M. (1973). Gestalt therapy integrated, New York: Vintage Books.

Poulin, C. (1994). Cégep: on assiste à un détournement de la réforme pédagogique annoncée. La Presse, 4 mai, B-3.

Primeau, J. et Falardeau, I. (1992). La réussite scolaire lors du premier trimestre d'étude collégiale. Québec: Direction générale de l'enseignement au collégial.

Proshansky, H. M., Ittleson, W. H. et Rivlin, L. G. (éds). (1970). Environmental psychology: Man and his physical setting. New York: Holt Rinehart and Weston.

Racine, P. (1993). Étude qualitative de l'échec au travail chez l'homme adulte. Thèse de doctorat non publiée. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Rheaume, P. et Ouellette, S. (1981). La mesure des difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études ressenties par des étudiants du Collégial. Élaboration et comportement du questionnaire L.G. 3. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.

Rivière, B. (1982). L'utilisation du service d'orientation par les étudiants du niveau collégial en regard de leur concentration. L'orientation professionnelle, 18 (2), 41-47.

Rivière, B. (1984). Les relations entre le concept de soi et la motivation en milieu collégial. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Rivière, B. (1985). Analyse préliminaire des retours prématurés. Montréal: Centre canadien d'études et de coopération internationale.

Robillard, L. (1993). Des collèges pour le Québec du XXIe siècle. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. Cambridge, Mass.: Riverside Press.

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Colombus, OH: Charles E. Merril.

Romano, G. (1992). Développer les habiletés intellectuelles. Sillery, QC: Cégep François-Xavier-Garneau.

Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcement. Psychology monograps, 80 (609), 1-28.

Rotter, J. B., Seeman, M. et Leverant, S. (1962). Internal versus external control of reinforcement: A major variable in behavior theory. In N. F. Wasburne (éd). Decisions, values and groups, vol. 2 (pp. 473-516). Oxford Pergamon Press.

Roy, D. (1991). Étude de l'importance des connaissances et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage du collégial. Rimouski, QC: Cégep de Rimouski.

Sauvé, L., Denis, G. (1974). Attitudes des étudiants du Collège de Sherbrooke face à leurs activités et à leur contexte scolaire. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke.

Savoie-Zajc, L. C. (1994). Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage. In L. Langevin (éd.). L'abandon scolaire. Montréal: Logiques.

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. American Sociological Review, 24, 783-791.

Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression development on death. San Francisco: Freeman.

Selye, H. (1974). Stress sans détresse. Montréal: La Presse.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (1992). Attention au dérapage, prends un bon virage! Direction cégep. Montréal: auteur.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (1995). Attention au dérapage, prends un bon virage! Direction cégep. Montréal: auteur.

Shaar, W. G. Jr. (1966). Changes in academic success and self concept of low achieving community college freshmen. Thèse de doctorat non publiée. Ann Arbor, MI: University of Michigan (disp. sur University microfilm), no. 67-1677.

Sirotnik, K. A. (1983). What you see is what you get consistency, persistency and mediocrity in classrooms. Harvard Educational Review, 55 (1), 16-31.

Solar, C. (1988). Les connaissances liées à la transformation du cadre de référence dans la démarche féministe. Thèse de doctorat non publiée. Montréal: Université de Montréal.

St-Denis, A. (1988). Le party est fini. Le Devoir, 3 décembre, A-11.

St-Louis, S. et Vigneault, M. (1983). Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement, Manuel d'utilisation. Laval, QC: Collège Montmorency.

St-Pierre, Lise. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. Pédagogie Collégiale, 5 (2), 15-22.

St-Pierre, Louise. (1993). Réforme de l'enseignement au collégial par qui et pour qui?. Montréal: Syndicat des professionnels du gouvernement du Québec.

Staats, A. Q. (1977). Human learning. Studies extending conditioning principles to complex behavior. Toronto: Holt, Rinehart and Winston.

Steele, F. I. (1978). Physical setting and organization development. Reading, Mass.: Wesley.

Swebel, M. (1988). Comment faciliter le développement cognitif. Genève: Unesco.

Swebel, M., Maher, A. C. et Faglev, N. S. (1990). Promoting cognitive growth over the life span. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.

Talbot, G. L. (1981). Motivation intrinsèque de l'étudiant et rendement scolaire. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.

Tardif, J. (1993). Pour un enseignement stratégique. Montréal: Logiques.

Teranzini, P. T. et Pascarella, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. Research in higher education, 12 (3), 271-282.

Terril, R. (1988). L'abandon scolaire au collégial: Une analyse du profil des décrocheurs. Montréal: Service régional des admissions du Montréal métropolitain.

Terril, R. (1989). Examen comparatif des profils de réussite des cohortes étudiantes antérieures. Communiqué no. 12, Montréal: Service régional des admissions du Montréal métropolitain.

Terril, R. et Ducharme, R. (1994). Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Montréal: Service régional des admissions du Montréal métropolitain.

Tesch, R. (1990). Qualitative research: Analysis types and software tools. London, Great Britain: Falmer Press.

Tinto, V. (1975). Drop-out from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45 (1), 89-125.

Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: The University of Chicago Press.

Toulouse, J. M. (1971). Mesure de concept de soi. Montréal: Université de Montréal.

Vallerand, R. (1985). Concepts et théories en attribution. Revue québécoise de psychologie, 6 (2), 45-65.

Vallerand, R. (1988). SOS au décrochage. Entrevue de Raynald Pépin, Québec: Réseau, 8-11.

Vallerand, R. J. et Sénécal, C. R. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et Socialisation, 15 (1), 44-67.

Van Der Maren, J. M. (1986). Revoir la recherche en éducation: cesser de perdre pour mieux comprendre. Repère, 6, 100-141.

Veil, C., Beauchesne, G. et Veil-Barat, C. (1977). L'école folle: ou le cercle vicieux de l'inadaptation scolaire. Paris: ESF.

Veillette, S., Perron, M. et Hébert, G. (1991). Les disparités géographiques et sociales et l'accessibilité au collégial: Étude longétudiante au Saguenay-Lac St-Jean. Jonquière. QC: Collège de Jonquière.

Veillette, D. (1994). Les chromosomes à succès. La Presse, 2 avril, A-9.

Vignault (1987). L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études. Laval, QC: Collège Montmorency.

Vigneault, M. et St-Louis, S. (1987). "Que s'est-il passé?": relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits. Laval, QC: Collège Montmorency.

Violette, M. (1991). L'école, facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. et Jackson, D. D. (1972). Une logique de la communication. (trad. de J. Morche). Paris: Seuil. (trad. de Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes, 1967).

Watzlawick, P., Weakland, J. et Fish, R. (1975). Changements, paradoxes et psychothérapie. (trad. de P. Furlam). Paris: Seuil. (trad. de Change Principles of problem formation and problem resolution, 1973).

Wehlage, G. et Rutter, R. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? Teachers College Record, 87, 374-392.

Weiner, B. (1980). Human motivation. New York: Holt, Rinehart and Wiston.

Weiner, I. B. (1975). Psychodynamic aspects or learning disability: The passive-agressive underachiever. In J. Conger (éd.). Contempory Issues in Adolescent Development, pp. 368-373, New York: Harper et Row.

Wilkins, J. (1991). Il y a ceux qui excellent, il y a ceux qui déçoivent; deux réalités, deux morbidités différentes. Montréal: Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse.

APPENDICE A

SCHÉMA D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE

1. Comment te sentais-tu lorsque tu t'es inscrit au cégep?

2. Quel(s) objectif(s) poursuivais-tu en entrant au collège?

3. À quels besoins le cégep disait-il répondre?

4. Avais-tu l'impression que tu pouvais t'épanouir au cégep?

5. Comment te sentais-tu à l'intérieur du cégep?

6. Que pensais-tu des exigences académiques?

7. Qu'aurais-tu aimé que le cégep soit ou fasse pour toi?

8. As-tu l'impression que si tu avais reçu de l'aide, tu aurais persévéré au cégep?

9. Quel type d'aide aurais-tu aimé avoir?

10. Que dirais-tu de ton passage entre le secondaire et le cégep?

11. Quelle est ta perception des professeurs au cégep?

12. Comment percevais-tu les règlements du cégep?

13. Tes professeurs t'apparaissaient-ils disponibles?

14. Comment qualifierais-tu l'atmosphère du cégep?

15. Quel serait le cégep idéal pour toi?

16. Sentais-tu que tes professeurs avaient de l'intérêt pour ta réussite?

17. D'après toi, à quoi attribuerais-tu essentiellement le fait d'avoir décroché?

18. Perçois-tu les causes de ton décrochage comme des facteurs indépendants de ta volonté?

19. As-tu l'impression que tu aurais pu modifier le cours des événements?

20. Comment qualifierais-tu les difficultés que tu as rencontré au cégep?

21. Quelles étaient tes attentes au cégep?

22. Était-ce conforme à ce que tu souhaitais?

23. Comment perçois-tu ton avenir?

24. Quel contrôle penses-tu avoir sur ton avenir?

25. D'une façon générale, crois-tu que ce que tu fais aujourd'hui peut faire changer ce qui va arriver demain?

26. Penses-tu que les aptitudes scolaires sont un talent naturel qu'on a à la naissance?

27. As-tu déjà connu des difficultés scolaires avant d'entrer au collège?

28. Penses-tu que ces difficultés ont joué un rôle dans ta vie au cégep?

29. Trouvais-tu que les évaluations de ta performance étaient conformes à ce que tu pensais de toi?

30. Qu'as-tu essayé de faire lorsque tu te sentais petit à petit décrocher du cégep?

31. Trouvais-tu que les exigences de travail au cégep étaient trop lourdes ou trop légères?

32. Est-ce que le décrochage t'apparaissait comme la seule et meilleure solution?

33. Prévoyais-tu d'autres possibilités?

34. As-tu éprouvé des problèmes de santé physique avant ou lors du décrochage?

35. Avais-tu l'impression d'obtenir ce que tu souhaitais le plus quand tu as décroché?

36. Y a-t-il quelque chose de commun entre ton expérience vécue au secondaire et celle que tu as vécue au cégep?

37. Comment te sentais-tu lorsque tu as quitté le cégep?

38. Que pensait ton entourage de ton décrochage?

APPENDICE B

SCHÉMA D'ENTREVUE VALIDÉ

SCHÉMA D'ENTREVUE

LA DYNAMIQUE PSYCHOSOCIALE DU DÉCROCHAGE AU COLLÉGIAL

Introduction

Le Collège de Rosemont entreprend une recherche auprès des étudiants qui ont décidé d'abandonner leurs études l'an dernier. L'étude vise à mettre sur pied des services qui pourraient aider les étudiants quand vient le moment de prendre cette décision.

Nous nous intéressons avant tout à la façon dont vous avez pris votre décision. Nous aimerions connaître tous les facteurs que vous avez pris en considération à ce moment. Dans cette optique, l'entrevue se déroulera en suivant l'ordre chronologique des événements et en commençant par votre inscription au cégep.

1. Pré-décrochage

1.1 Inscription au collégial

1. Pourquoi t'es-tu inscrit au cégep? Qu'est-ce qui t'a poussé à t'inscrire?
   (désirs de carrière, ambitions, besoins et intérêts particuliers)

2. Dans quelle concentration t'es-tu inscrit?
   (premier choix, sûr de son choix)

3. As-tu discuté de ton choix avec tes parents? Tes amis?
   (vérifier le niveau d'encouragement de leur part)

4. Comment imaginais-tu le cégep avant d'y entrer?
   Qu'est-ce que tu t'attendais à trouver au cégep?
   Comment voyais-tu ça la vie au cégep, les études?

5. Quand tu es entré au cégep, vivais-tu chez tes parents? Travaillais-tu? Avais-tu un ami, une amie?
   (connaître les conditions de vie générales)

1.2 La période d'études au Collège

1. Comment as-tu trouvé ça passer du secondaire au cégep?
(vérifier le niveau de difficulté rencontré)

2. Par rapport à ce que tu t'étais imaginé, comment as-tu trouvé le cégep?
(semblable-différent, satisfaisant ou non)

3. Comment t'es-tu adapté
   - à ta concentration?
   - à tes cours (durée, horaire)?
   - aux exigences des professeurs?

4. À ton avis, réussissais-tu bien au cégep? Étais-tu satisfait ou insatisfait de tes notes?

5. Quelles sortes de relations avais-tu avec les professeurs?
(les distinguer, évaluer la disponibilité, l'aide, l'intérêt manifesté)

6. Comment trouvais-tu l'atmosphère au cégep? Étais-tu avec tes amis du secondaire?
(connaître sa vie sociale: nombre d'amis, liens avec eux, activités communes; activités parascolaires)

7. Avec tout ce que tu viens de décrire, si tu fais un bilan, comment te sentais-tu au cégep?
(sonder les aspects positifs et négatifs les plus marquants)

2. <u>Le décrochage</u>

1. Quand as-tu songé pour la première fois à laisser tes études?
(première raison, circonstances, décision longuement réfléchie ou coup de tête)

2. D'après toi, y a-t-il une seule ou plusieurs raisons?
(sonder tout: énumérer tous les facteurs potentiels et évaluer l'ordre d'importance: encadrement, exigences, notes, échecs, santé, finances, amis, famille, professeurs...)

3. À POSER ABSOLUMENT: Est-ce que les notes que tu obtenais ont eu un rôle à jouer dans ta décision?
(satisfait ou insatisfait, impression que méritées ou non)

4. As-tu essayé de faire modifier certaines exigences dans tes cours?
(c'est-à-dire, faire des arrangements avec des professeurs)

5. As-tu discuté de ta décision - avec tes parents?
- avec tes amis?

6. As-tu demandé de l'aide?
(quand le besoin d'aide s'est-il fait sentir en premier, quels étaient les besoins qui pouvaient aider; niveau de satisfaction de l'aide reçue ou raisons de la non-demande d'aide)

3. Post-décrochage

3.1 Perceptions face à l'abandon des études

1. Une fois que ta décision a été prise, comment t'es-tu senti?
(heureux, malheureux)

2. À ce moment-là, croyais-tu que c'était - la seule solution?
- le meilleur choix?

3. Il y a des études sur le décrochage qui disent:

   a) que ça peut être vécu comme un échec...

   b) qu'on décroche parce qu'on n'est pas motivé à réussir...

   c) qu'on décroche parce qu'on est convaincu qu'on ne peut pas réussir...

   ... Toi, qu'est-ce que tu en penses?

3.2 Le vécu actuel

1. De quelle façon penses-tu que le fait d'avoir abandonné tes études a changé ta vie?
(surtout en termes de valeurs et d'intérêts; changements perçus dans le futur)

2. Qu'est-ce que tu fais actuellement et quels sont tes projets d'avenir?

3. Ce qui t'arrive dans la vie, as-tu l'impression que c'est dû au hasard ou à tes choix personnels?
(vérifier s'il était du même avis avant de décrocher)

4. On dit que plusieurs jeunes n'ont pas confiance en l'avenir. Toi, as-tu l'impression d'avoir confiance?

5. As-tu l'impression que tu as tout ce qu'il te faut pour réussir?

6. Si tu retournais aux études, qu'est-ce que tu changerais?

APPENDICE C

FICHE SIGNALITIQUE

NO.: _____

NOM:

ÂGE:

SEXE:

SESSION D'ABANDON:

CONCENTRATION:

COMMENTAIRE:

APPENDICE D

CONSIGNE

Le Collège de Rosemont entreprend une recherche auprès des étudiants qui ont décidé d'abandonner leurs études la session dernière. L'étude vise à mettre sur pied des services qui pourraient aider les étudiants quand vient le moment de prendre la décision de décrocher.

Nous nous intéressons avant tout à la façon dont vous avez pris votre décision. Nous aimerions connaître tous les facteurs que vous avez pris en considération à ce moment. Dans cette optique, l'entrevue se déroulera en suivant l'ordre chronologique des événements et en commençant par votre inscription au cégep.

APPENDICE E

PROTOLE DE CONFRONTATION

"FOCUS GROUP"

Madame,
Monsieur,

Nous vous présentons ici les résultats d'une recherche sur le décrochage. Cette recherche met en lumière une dynamique qui serait, semble-t-il, commune aux décrocheurs de niveau collégial.

Vous reconnaissez-vous dans cette dynamique? Voilà le thème général pour lequel vous avez été convié à discuter aujourd'hui.

APPENDICE F

CONSENTEMENT DE L'INTERVIEWÉ

Par la présente, j'autorise Bernard Rivière à utiliser les informations reçues lors d'entrevue enregistrée aux seules fins de sa recherche «Dynamique psychosociale du décrochage en milieu collégial». Tout autre usage de ces informations sera considéré comme un manquement grave au code d'éthique et de déontologie.

_____

Signature de l'interviewé

Date: _____

APPENDICE G

PROTOCOLE DE CONFIDENTIALITÉ DU CHERCHEUR

Je soussigné, Bernard Rivière, psychologue, m'engage à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger la confidentialité des renseignements obtenus dans le cadre de la recherche «Dynamique psychosociale du décrochage au collégial». Les renseignements obtenus seront utilisés strictement aux fins de la recherche.

Aucun renseignement nominatif ne sera publié. De plus, je m'engage à détruire ou à remettre au collège les listes de noms qui me seront transmises. Les questionnaires de recherche ne comporteront aucun nom ni identification d'aucune sorte.

En foi de quoi, j'ai signé à Montréal, le _____.

_____

Bernard Rivière

APPENDICE H

PROTOCOLE DE CONFIDENTIALITÉ DES INTERVIEWERS

RECHERCHE SUR LA DYNAMIQUE PSYCHOSOCIALE DU DÉCROCHAGE AU COLLÉGIAL

Par la présente, je m'engage à respecter toutes les règles de confidentialité qui régissent les études par voie d'entrevue en profondeur.

Cela signifie que je ne dois jamais divulguer le nom d'une personne sélectionnée ni ses réponses, que ce soit pendant la période de cueillette des données ou après celle-ci.

Je comprends que toute indiscrétion à ce niveau correspond à un manquement inadmissible au niveau de l'éthique professionnelle en recherche.

_____

Signature de l'étudiant(e)

APPENDICE I

AUTORISATION DE L'INSTITUTION

Collège de
Rosemont

Direction des services pédagogiques

Le 21 décembre 1993

Madame,
Monsieur,

Nous autorisons M.Bernard Rivière à accéder aux informations du contenu des dossiers scolaires des étudiants du Collège de Rosemont pour la session d'hiver 1994.

M.Rivière travaille actuellement avec nous à la mise en place d'une session d'accueil et d'intégration.

Les informations recueillies servant aux travaux reliés à la session d'accueil et d'intégration ainsi qu'à des travaux scolaires.

Guy Desaulniers
Adjoint à la direction des études
Secteur registrariat

GD/crp

6400, 16e Avenue, Montréal (Québec) H1X 2S9
Téléphone : (514) 376-1620 Télécopieur : (514) 376-3211

Bernard Rivière, Ph. D. Psychologie (Montréal), M.A. Psychologie (UQAM), M.Ed. Orientation et counseling (Maine, U.S.A.), B.Sc. Psychologie (UQAM), B. Pédagogie (Montréal), est psychologue/chercheur au Collège de Rosemont dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Il a été professeur en intervention psychosociale (U.Q.A.R.) et chargé de cours en éducation (Sherbrooke) et en psychologie (Montréal).

Il intervient en psychologie et en orientation scolaire depuis une vingtaine d'années auprès des cégépiens. Il s'intéresse particulièrement aux problématiques du décrochage et du choix professionnel, à l'adaptation scolaire et à la motivation aux études des jeunes du collégial.

Dans ce rapport de recherche, Bernard Rivière expose les résultats et les conclusions de sa recherche sur le phénomène du décrochage au collégial. Ce chercheur décrit les dix principales étapes par lesquelles près de 40 % des étudiants de cégep aboutissent indubitablement à l'abandon des études. Dans cette recherche, il analyse aussi l'impact de l'environnement collégial dans la dynamique psychosociale du décrochage. Dans ce contexte, il présente diverses pistes d'intervention pour remédier au décrochage au cégep.

Cet ouvrage est un outil essentiel pour tous les intervenants qui s'intéressent à la prévention de l'échec scolaire et au développement personnel et social des adolescents et des jeunes adultes.