

Actes du 16^e colloque de l'AQPC



MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES

6A20 (7A66)

La dynamique psychosociale du décrochage au collégial

Bernard Rivière
Psychologue
Collège de Rosemont



Association québécoise
de pédagogie collégiale

LA DYNAMIQUE PSYCHOSOCIALE DU DÉCROCHAGE AU COLLÉGIAL¹

Bernard Rivière, psychologue
Collège de Rosemont

Au Québec, 38% des cégépiens quittent leurs études sans obtenir leur diplôme d'études collégiales (DEC), et seulement 25% de ceux qui persévèrent le décrochent dans les délais requis (MESS, 1992). Ainsi, malgré une sélection de plus en plus rigoureuse, les cégeps n'arrivent pas à conserver plus de 60% des candidats admis. Cette situation est d'autant plus alarmante que les élèves aux prises avec des difficultés graves d'apprentissage, du retard mental, des déficiences de santé et des perturbations affectives sérieuses ne terminent habituellement pas leurs études secondaires et ne sont pas candidats aux études collégiales. Or, les décrocheurs du cégep sont habituellement détenteurs d'un diplôme de secondaire V et d'un dossier qui leur ont permis de franchir les portes des établissements collégiaux. On peut donc estimer que l'effet du système collégial exerce une influence capitale sur le décrochage de ces élèves.

TRANSACTION ÉLÈVE-CÉGEP

L'élève, d'un point de vue systémique, exerce deux tâches essentielles: l'une d'assimilation de l'environnement et l'autre de production. Ainsi, il se développe lui-même en assimilant divers aspects de l'environnement tout en lui conférant une extension. Une transaction globale a donc cours entre la personne et l'environnement.

Les croyances, les attentes et, par conséquent, les comportements se situent dans un processus de transaction Individu-Environnement (I-E) qui revêt une importance majeure, principalement pour le développement du jeune adulte. En effet, on observe que la motivation est directement reliée au développement à cette époque cruciale de la vie. D'une part, c'est à partir de ce processus (I-E) que des changements internes se produisent chez le jeune et favorisent sa croissance personnelle, et, d'autre part, cet environnement n'existe qu'en fonction des significations qu'il lui attribue.

Ainsi, tout au long du parcours scolaire, les relations entretenues par l'élève avec l'institution l'incitent à poursuivre ou à abandonner ses études. Dans ce contexte, l'abandon des études n'est pas fortuit; il se présente comme l'aboutissement d'un vécu scolaire parsemé de déceptions, de frustrations, de crises (Beck & Muia, 1980; Morissette, 1981). Selon Staats (1977), le jeune qui se situe dans un système de motivation déficitaire apprend beaucoup moins qu'un autre et son développement global est précarisé; les renforcements intrinsèques et extrinsèques sont de moins en moins disponibles; son attention diminue; et il entre dans une sorte de spirale descendante d'apprentissages régressifs cumulatifs.

Il est possible qu'au niveau collégial, cette spirale se traduise par un circuit de dégénérescence menant l'élève au décrochage faute d'une intervention appropriée. Dans cette dynamique, l'environnement scolaire jouerait un rôle prépondérant. Cette hypothèse a été évaluée par Astin (1991), qui conclut que plus un élève passe du temps au collège à des activités d'études et des activités parascolaires, plus il 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 scolaire sans égard à la nature des cours suivis. Il fait surtout ressortir l'impact des caractéristiques environnementales dont les croisements avec certaines caractéristiques individuelles expliquent le comportement de poursuite ou d'abandon des études. Autrement dit, Astin affirme que la présence et la qualité de certains facteurs institutionnels peuvent largement contribuer au développement des élèves et, à plus forte raison, à la poursuite de leurs études.

Tinto (1975, 1987), à l'instar d'Astin, insiste sur le devoir de l'institution à tout mettre en oeuvre pour réaliser l'intégration, l'adaptation et l'actualisation de l'élève. L'échec scolaire, dans cette perspective, est interprété comme une incapacité de ce milieu à initier et à intégrer l'adolescent au monde adulte. Pour cet auteur, le cheminement scolaire s'apparente à un parcours comportant un certain nombre d'épreuves à traverser, et l'institution doit offrir à l'élève tout le soutien nécessaire pour l'épauler. Il s'agirait, en quelque sorte, d'une démarche initiatique qui se conclurait par l'obtention d'un diplôme.

¹ La recherche présentée dans cet article 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'enseignant et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'éducation du Québec.

Ainsi, le décrochage résulterait d'une dynamique interactionnelle entre l'élève et son établissement scolaire, souvent représentée en psychologie par la célèbre formule $[C = F(P \times E)]$. Appliquée au milieu scolaire, cette équation signifierait que la poursuite ou l'abandon des études (C) seraient déterminés par la nature des rapports (F) qu'entretiennent mutuellement les élèves (P) et l'environnement scolaire (E). Lorsque l'équilibre entre l'élève et l'établissement se rompt, le risque de décrochage s'accroît fortement. Le maintien d'un «équilibre écologique des interrelations» représente la condition essentielle de survie des élèves dans leur milieu (Banning, 1989).

SCÉNARIO DU DÉCROCHAGE

Au départ, le candidat à l'admission au cégep peut percevoir cette institution comme répondant à ses besoins d'actualisation et à sa perception de lui-même. En effet, le cégep pourrait remplir pour certains une fonction fantasmatique, du moins projective. Il sont nombreux à y entrer sans idée précise de sa nature réelle. Après une certaine période, une distorsion entre l'idéal et la réalité apparaît. Si ce clivage perdure, l'élève présente les premiers signes d'inadaptation: anomie, absence d'appartenance, passivité, sentiment d'incompétence, stress, absence de désir (Rivière, 1984). Son rendement scolaire s'en ressent. Il a tendance à réagir de deux manières: ou il attribue ses difficultés au système ou il s'en rend responsable. Dans un cas comme dans l'autre, la situation est difficile à vivre: dans le premier, l'environnement scolaire peut lui apparaître immuable, donc d'aucun recours; dans le second, il peut penser qu'il n'est pas à la hauteur, qu'il est affecté de carences globales et permanentes. Poursuivre ses études devient, dans ce contexte, intolérable et stressant; il envisage le pire et ne voit pas d'issue. Il finit par croire que le cégep n'est plus pour lui. Il décroche avec un sentiment d'échec et donc avec un concept de soi altéré. Ce genre de scénario correspond bien aux théories psychosociales du comportement.

Mais qu'est-ce exactement que le phénomène du décrochage vu à la lumière de l'expérience même des individus? Que disent ces derniers de leur situation? Comment l'ont-ils vécue? Quelles en sont les principales phases? C'est justement pour répondre à ces questions que la recherche décrite ci-dessous a été entreprise.

MÉTHODE

Compte tenu de la nature de ces questions, la méthode de recherche qualitative a été privilégiée. Globalement, ce genre de recherche est particulièrement adapté à toute étude descriptive centrée sur un contexte, un environnement et des interactions humaines. Il comporte en effet des descriptions et des explications riches et solidement ancrées des processus analysés dans leur contexte psychosocial. Il a donc semblé tout à fait approprié à la présente étude dont l'objectif était d'appréhender le phénomène de l'abandon scolaire au collégial à travers l'acte de conscience et de perception du sujet décrocheur.

Les objectifs spécifiques de la recherche étaient les suivants: identifier les éléments que partagent, dans leur dynamique, les décrocheurs; déterminer la séquence d'apparition des diverses étapes du décrochage; examiner si cette séquence est uniforme pour l'ensemble des décrocheurs; décrire chacune des étapes en fonction des données recueillies auprès de décrocheurs; démontrer les interrelations des différentes étapes; évaluer l'importance accordée par les décrocheurs au cégep dans le fait d'avoir abandonné leurs études; évaluer le rôle que les décrocheurs s'attribuent dans cette situation; déterminer s'il existe des différences dans le processus de décrochage entre les élèves du secteur technique et ceux du secteur préuniversitaire; explorer, s'il y a lieu, les différences entre les filles et les garçons.

Échantillon

Les noms de 60 sujets ont été tirés au hasard à partir d'une liste de 260 décrocheurs² du collège Rosemont. 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 ont accepté d'y participer, dont 13 ont été exclus des analyses parce qu'ils avaient servi à l'entraînement des interviewers et à l'expérimentation du protocole d'entrevue. Donc, 20 entrevues ont été utilisées aux fins d'analyse.

² Le décrocheur est défini comme une personne qui a commencé ses études collégiales, mais qui n'a pas terminé son cycle régulier, qui n'a donc pas obtenu son diplôme d'études collégiales (DEC) et qui n'est inscrite dans aucune autre institution scolaire.

Entrevues semi-structurées

Les entrevues ont été effectuées avec la collaboration de dix élèves en technique de recherche, enquête et sondage du collège Rosemont. Chaque interviewer devait réaliser trois entrevues auprès de sujets différents. Les dix premières servaient à l'entraînement: les élèves s'auto-évaluaient et obtenaient la rétroaction de leurs pairs et de la superviseure. Toutes les rencontres ont été enregistrées sur bandes magnétophoniques et retranscrites intégralement par traitement de texte à l'aide d'un dictaphone.

Analyse qualitative

Les entrevues ont ensuite été réparties en quatre groupes: (a) préuniversitaire, filles (PUF); (b) préuniversitaire, garçons, (PUG); (c) techniques, filles (TF); (d) techniques, garçons (TG). Elles ont fait l'objet d'une première lecture visant à fournir une idée globale de la nature, de la pertinence des informations et du sens général de l'ensemble des descriptions des sujets.

Quatre entrevues ont servi à délimiter les unités de signification permettant d'évaluer quelles phrases représentaient des exemples typiques du processus de décrochage tel qu'il est vécu par le sujet (Giorgi, 1985). Ces unités de signification ont ensuite été regroupées sous forme de catégories conceptuelles. Chaque catégorie comprend plusieurs unités de signification qui partagent un sens commun. La catégorie conceptuelle identifie le sens qui persiste dans chacune des unités de signification d'un sujet à l'autre.

Grille d'analyse

Les diverses catégories conceptuelles ont été réparties selon les séquences préétablies: prédécrochage, décrochage et postdécrochage. Elles ont été articulées dans une grille d'analyse temporelle à l'aide de laquelle ont été «décodées» toutes les entrevues. Les unités de signification ont ainsi été regroupées sous leurs catégories conceptuelles et présentées en ordre séquentiel dans le langage naturel des sujets. 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 d'une dynamique de l'abandon scolaire.

Grâce à la collaboration d'une spécialiste du phénomène du décrochage, il a été possible de vérifier si chacune des catégories conceptuelles articulées dans l'ordre des séquences temporelles rendait bien compte de ce processus. Bien que le chercheur bénéficie d'un point de vue privilégié pour délimiter les unités de signification, les catégories et les séquences temporelles, il importe, par souci de rigueur, de procéder à une telle opération. À partir des quatre entrevues mentionnées précédemment, cette spécialiste a été invitée à procéder à une classification conceptuelle des unités de signification à l'intérieur des trois périodes de la dynamique du décrochage. Une classification a ensuite été établie par consensus.

Constitution invariante

Chacune des entrevues a été décodée à partir de la grille d'analyse. Diverses étapes du décrochage ont émergé de ce processus et semblent constituer une structure invariable d'un sujet à l'autre.

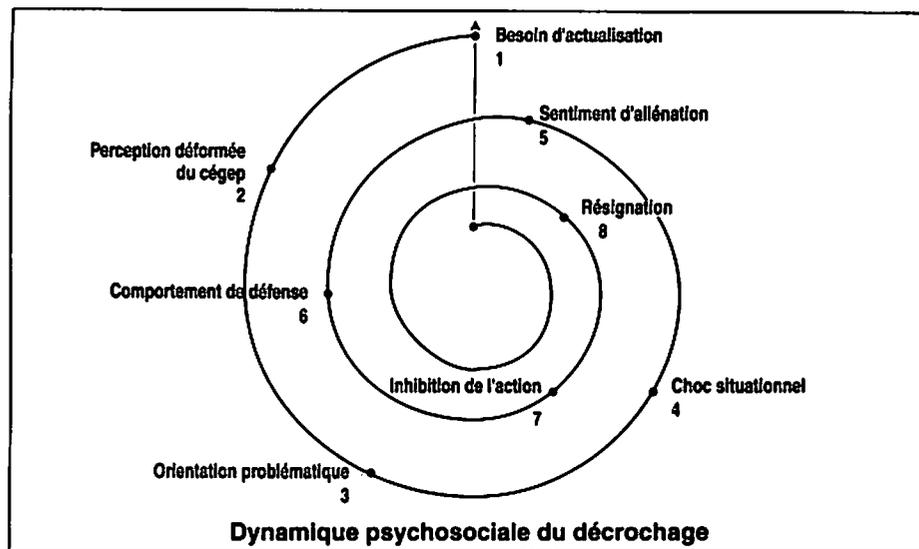
Confirmation des résultats

Les résultats de la recherche ont été soumis à un groupe de huit raccrocheurs provenant de différents collèges. Ces participants ont en quelque sorte servi de groupe de référence pour vérifier la transférabilité des résultats. Chacun d'eux devait exprimer par écrit la similitude qu'il entrevoyait entre sa propre expérience et les résultats de la recherche. Ils ont formulé en pourcentage le degré de conformité de leur expérience à celle des sujets de l'étude.

RÉSULTATS

Il ressort de l'analyse que le décrochage correspond à une dynamique psychosociale comportant dix séquences constantes partagées par l'ensemble des décrocheurs.

La dynamique du décrochage ne se présente pas de manière linéaire, mais hélicoïdale. Elle est essentiellement constituée d'étapes régressives jusqu'au décrochage manifeste (passage à l'acte). Par la suite, l'actualisation et la perception de soi deviennent plus positives. La fin du parcours marque un retour à soi, une intégration de l'expérience du décrochage.



Besoin d'actualisation

Au départ, les candidats aux études collégiales reconnaissent tous la valeur des études postsecondaires. Elles représentent à leurs yeux un moyen d'actualisation qui leur permettra d'acquérir plus d'autonomie, d'élargir leur culture personnelle et de maximiser leur insertion sociale et professionnelle:

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.

Perception déformée du cégep

Par ailleurs, leur perception du cégep n'est pas très juste et leurs objectifs d'orientation ne sont pas fixés: «Je me suis inscrit, mais je n'avais rien de prévu. Je ne savais absolument pas à quoi ressemblait le cégep. 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.»

Orientation scolaire problématique

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: «Mes parents me poussaient à m'inscrire, mais à long terme, j'ai décroché quand même.» «Je n'avais pas de but précis quand je me suis inscrit au cégep. J'ai suivi tout le monde.»

Dans ce contexte, les programmes choisis ne correspondent pas à des choix personnels intimes ou sont, dans le meilleur des cas, des compromis au regard de préalables insuffisants ou absents:

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.

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.

Certains, faute d'emploi, font leur demande d'admission au cégep sans trop de conviction: «Je vais te dire bien franchement, quand je suis allé 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.»

Le plus surprenant dans cette phase de prédécrochage, c'est la somme des informations fausses, partielles ou absentes véhiculées par les futurs décrocheurs à propos des études collégiales. Ces fausses conceptions prennent souvent la forme d'une véritable hérésie scolaire: «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.» Il ne fait nul doute, dans ce contexte, que le processus d'orientation n'est pas terminé. D'ailleurs, certains affirment avoir fait une demande d'admission sous le coup d'une première impression, sans avoir poussé plus à fond leur exploration ou leur évaluation des programmes. C'est pourquoi le ressentiment est grand envers les cours et les services d'information et d'orientation scolaire au niveau secondaire. Ce sont là les premiers moments de déstabilisation qui prendront la forme d'un choc situationnel dès l'inscription et la présence au premier cours.

Choc situationnel

Au moment de l'inscription, ils reçoivent leur horaire, et c'est avec consternation qu'ils prennent connaissance de la nature des cours à suivre. Tout est nouveau: la séquence et la durée des cours. Dès les premiers contacts avec les professeurs, ils font face à des échéanciers de travail; non seulement ils n'arrivent pas à gérer leur temps, mais ils ne disposent d'aucune méthode efficace. De plus, ils s'aperçoivent des lacunes de leur formation de base pour aborder ces nouveaux apprentissages:

Dans certains cours, je réalisais que j'avais manqué des choses au secondaire. 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.

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'es 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.

Sur le plan social, ils ont quitté leurs amis du secondaire, et certains se sont aussi éloignés de leur famille pour étudier. Finalement, ils ressentent le manque d'appartenance vis-à-vis de leur nouvel établissement scolaire et l'absence de liens véritables avec leurs pairs:

Au cégep, je trouve que les liens d'amitié ne sont pas forts, tu es une 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.

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.

Sentiment d'aliénation

Il s'ensuit une démotivation envers les cours. Les élèves n'entretiennent pas de relations significatives avec les professeurs et ne leur demandent évidemment pas d'aide:

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 es 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.

S'il y avait quelque chose que je ne comprenais pas, je n'allais pas consulter les professeurs. 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.

Certains sont déçus des comportements des 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'élève, mais en tant que personne, parce que je pense que les profs ont aussi une éducation à recevoir.

Ces élèves sont déjà en marge du système, même s'ils n'en sont pas encore sortis. Ils se retrouvent sans groupe d'appartenance et ne participent pas aux activités parascolaires. Malgré un grand besoin d'aide, ils n'ont pas toujours recours aux services disponibles: conseillers d'orientation, d'information scolaire et professionnelle, psychologues, aides pédagogiques.

Je n'étais pas rendue au point d'avoir besoin d'aide psychologique. Mon «moi» était quand même assez fort pour combattre.

Comportement de défense

Les futurs décrocheurs ressentent de plus en plus d'aversion envers le cégep; ils développent alors des stratégies d'évitement: négligence des travaux, absences, abandon de cours, passivité en classe, perturbation des cours, augmentation des heures de travail rémunéré, etc. «On fumait des joints. On sortait, on allait dans les clubs. Le midi, on allait prendre une bière, on faisait plein de choses.» «J'arrivais chez nous et j'écoutais la télé plutôt que faire mes devoirs.» «Je m'assois dans le fond de la classe et je laissais aller le prof avec son 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.

Comme élève, 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.

Si certains ont des comportements d'évitement, d'autres s'acharnent à réussir sans avoir beaucoup de satisfaction:

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.

Inhibition de l'action

Ni par l'évitement ni par l'acharnement les sujets ne réussissent à répondre aux exigences scolaires. Aussi en viennent-ils à se déprécier et à s'attribuer de l'incompétence. Ils n'ont plus confiance en eux-mêmes: «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.»

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 quand 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.

Certains somatisent:

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.

D'après les médecins, ma maladie en aurait profité pour se manifester à cause de mon épuisement scolaire.

Résignation au décrochage

Les sujets entrent alors dans un dernier stade, celui de la résignation au décrochage. À cette étape, certains veulent éviter de devenir (ou d'être) plus dépressifs ou malades:

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.

Ils quittent alors officiellement ou tacitement le collège, les premiers essayant de sauver leurs acquis scolaires, et les seconds n'ayant rien à sauver sur ce plan: «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.»

D'autres ne peuvent continuer leurs études parce qu'ils ne peuvent satisfaire aux conditions de réadmission, reprendre les cours échoués et allonger indûment leur programme. En d'autres termes, ils n'entrevoient aucune solution possible à l'intérieur du système. La décision est prise: ils abandonnent leurs études.

Naturellement, ils en parlent à leurs pairs, qui sont souvent eux aussi des décrocheurs ou en voie de l'être. Ces derniers ne peuvent qu'entériner leurs décisions. Par ailleurs, ils mettent souvent leurs parents devant le fait accompli. Ceux-ci sont très rarement d'accord avec la décision de leurs enfants, et la plupart sont désemparés devant la situation. Le décrochage peut engendrer des conflits à l'intérieur de la famille:

Mes parents n'approuvaient certainement pas. Ils ne l'ont jamais fait. 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.

Certains parents offrent toutefois leur soutien:

J'ai pensé à décrocher, j'en ai parlé avec mes parents; 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.

Moratoire scolaire

Pour certains, le décrochage donne naissance à un sentiment d'échec, de honte: «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.»

Rares sont ceux qui décrochent en pensant qu'il s'agit d'un non-retour définitif. Ils entrevoient surtout une période de réflexion, d'exploration, un moratoire:

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 autre chose. 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 des études. 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.

Souvent, le contact avec le marché du travail s'avère décevant, et ils songent après un certain temps à retourner aux 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.

Réactualisation de soi

Les sujets rencontrés s'arment alors de résolutions. Le postdécrochage constitue une période de nouvelle stabilisation où ils reprennent confiance en eux, prennent des décisions et s'investissent dans des projets personnels. La perception de soi s'améliore:

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. 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. [...] 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. [...] Avant, je ne pensais pas comme aujourd'hui.

Secteur préuniversitaire et technique

On constate que de nombreux élèves n'arrivent pas à satisfaire aux exigences du secteur technique. D'autres choisissent par ailleurs le secteur préuniversitaire, un peu en désespoir de cause, après avoir essuyé un refus du secteur technique ou par manque d'orientation précise.

Filles et garçons

Les garçons ont une tendance à recourir plus rapidement à des stratégies d'évitement que les filles. Celles-ci se rendent parfois jusqu'à la maladie avant de quitter les études. L'échantillon de la présente étude ne permet cependant pas de généraliser cette constatation. On peut conclure que sur la pente du décrochage, l'appartenance sexuelle ne semble pas induire une dynamique particulière.

Schématisation du décrochage

L'analyse des résultats fait ressortir les étapes suivantes de la dynamique psychosociale du décrochage:

A. Prédécrochage	
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 vis-à-vis des cours et des services d'information et d'orientation scolaire au secondaire

B. Décrochage			
4.	Choc situationnel	6.2	Comportement de «suradaptation»
4.1	Encadrement et autonomie non assumée	6.2.1	Réponse aux normes de performance scolaire
4.2	Gestion déficiente du temps	6.2.1.1	Effet d'élite
4.2.1	Séquence des cours	6.2.2	Réponse aux normes de performance familiale
4.2.2	Durée des cours	6.2.3	Réponse aux normes de performance sociale
4.2.3	Échéancier	7.	Inhibition de l'action
4.3	Charge de travail plus lourde	7.1	Impuissance scolaire et psychosomatisation
4.4	Méthode de travail inefficace	7.2	Dévalorisation et attribution d'incompétence
4.5	Bases scolaires insuffisantes	7.2.1	Incompétence scolaire
4.6	Premiers contacts avec les professeurs, insatisfaisants	7.2.2	Incompétence sociale
4.7	Solitude du début	7.2.3	Incompétence globale
4.7.1	Élèves des régions éloignées	8.	Résignation au décrochage
4.7.2	Amitiés rompues	8.1	Sauve-qui-peut
5.	Sentiment d'aliénation	8.1.1	Préserver sa santé physique et psychologique
5.1	Sentiment d'aliénation scolaire	8.1.2	Sauver les acquis
5.1.1	Démotivation vis-à-vis les programmes et les cours	8.2	Absence d'alternative dans le cégep
5.1.2	Absence de médiation significative	8.2.1	Conditions du régime pédagogique
5.1.3	Absence de demande d'aide aux professeurs	8.2.2	Prolongation non désirée
5.2	Sentiment d'aliénation sociale	8.2.3	Perspectives d'emploi liées à la formation, étroites
5.2.1	Absence de groupe d'appartenance	8.3	Renforcements sociaux
5.2.2	Non-participation au parascolaire	8.3.1	Influence des pairs
5.2.3	Non-recours aux services d'aide	8.3.2	Réaction des parents
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		

C. Postdérochage	
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 données recueillies, le décrochage apparaît comme l'aboutissement d'interactions complexes entre l'élève et son environnement scolaire. Les résultats de la présente recherche indiquent que cette dynamique comporte des étapes successives, non aléatoires, et reliées à des apprentissages régressifs conduisant à l'abandon des études collégiales.

Par ailleurs, après l'abandon manifeste, les sujets entrent dans une période moratoire de réintégration de soi. Ils se réapproprient un projet personnel et tentent de se réactualiser.

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

Le décrochage apparaît comme un processus interactif entre l'élève et l'institution. Le décrocheur est un produit du système. Celui qui risque de le devenir doit être bien soutenu par le système. Langevin (1994) rapporte les résultats d'études qui établissent un lien entre le décrochage des élèves et certaines caractéristiques de l'école telles que le climat de compétition, l'abus et l'oppression du régime pédagogique, l'absence d'encadrement et l'inadaptation des méthodes pédagogiques. Goupil (1990) fait aussi état de facteurs de l'inadaptation scolaire: inefficacité des communications, manque de fondement dans la résolution de problèmes et la prise de décision, difficulté des relations avec la direction, absence de sentiment d'appartenance, inadéquation de la pédagogie et des contenus enseignés par rapport aux attentes des élèves.

Pour Caouette (1992) ainsi que Caouette et Bégin (1993), le décrochage représente souvent une façon pour les élèves de dénoncer le système scolaire. En effet, pour un grand nombre, le cégep ne se révèle pas comme le lieu d'accomplissement personnel auquel ils s'attendaient, et leur résistance prend la forme du décrochage.

Étant donné que de nombreux élèves sont conscients d'être mal préparés aux études collégiales, ils sont en droit de réclamer de l'établissement qui les a accueillis le soutien nécessaire afin de bien réussir leurs études. Cet appui peut prendre la forme de sessions d'intégration, de récupération scolaire et d'ateliers de méthode de travail.

La transition d'un ordre scolaire à un autre semble cruciale, à plus forte raison parce qu'elle coïncide avec la fin de l'adolescence. À cette étape, le jeune est à la recherche de son identité, il ne maîtrise que partiellement le raisonnement formel et une grande partie de son énergie est investie dans des transformations biopsychosociales. Dans ce contexte, il y a 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.

De plus, l'examen de la dynamique du décrochage ouvre sur l'analyse institutionnelle. D'une part, on observe les objectifs poursuivis par les cégeps et, d'autre part, les problèmes des adolescents reliés à leur développement et à leur identité, surtout chez ceux qui sont à risque. Les cégeps se préoccupent de plus en plus d'offrir une formation préparant leurs élèves à faire face à la mondialisation des marchés, à la concurrence accrue des entreprises et à l'accélération des changements technologiques; ils doivent toutefois s'assurer que leur intervention ne contrecarre pas le développement harmonieux de ces derniers.

Les exigences scolaires doivent être proportionnelles aux capacités réelles des adolescents. Si la demande excède les moyens réels de l'élève, il en résulte de graves répercussions sur sa motivation, son estime de soi et, globalement, sur l'ensemble de sa personnalité. Dans un tel cas, il est en position d'échec et ne devient pas plus utile à l'épanouissement sociétal.

Par ailleurs, il est possible que certaines caractéristiques attribuées aux décrocheurs se retrouvent aussi chez l'ensemble des adolescents. En ce sens, le décrochage constituerait une forme exacerbée de la crise de l'adolescence. Vu dans une

perspective développementale, ce phénomène pourrait, à la limite, constituer pour les jeunes un rite d'initiation inhérent à la société postmoderne; il pourrait être assimilé à la recherche d'identité, à un geste ultime de découverte de soi.

Références

- ASTIN, A. W. (1991). *Assesment for excellence. The philosophy and practice of assesment and evaluation in higher education*. New York: Macmillan.
- 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.
- BECK, L., MUIA, J. (1980). Portrait of a tragedy: Research findings on the drop out. *The hight school survival*, 64, 65-72.
- CAOUCETTE, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation*. Montréal: VLB.
- CAOUCETTE, C. E. (1984). Pluralisme scolaire et démocratie. *Droit de passage*, 14, (3), 22-37.
- CAOUCETTE, C. E. et Bégin, H. (1993). Effets pervers et nouveaux défis: l'excellence en éducation. *Relation*, 593, 207-210.
- GIORGI, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In a Giorgi (éd). *Phenomenology and psychological research* (pp. 8-22). Pittsburg, PA: Duquesne University Press.
- GOUPIL, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville, QC: Morin.
- LANGEVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire*. Montréal: Logiques.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. (1992). *Les nouvelles populations élèvees des collèges et des universités: des enseignements à tirer*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- MORISSETTE, D. (1981). Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du paradigme du behaviorisme social. *Les cahiers de l'ASOPE*, 16. Québec: Université de Laval. Montréal: Université de Montréal.
- 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. (1995). *La dynamique psychosociale du décrochage au collégial*. Thèse de doctorat, Montréal: Université de Montréal.
- RIVIÈRE, B. (1996). *Le décrochage au collégial*. Montréal: Beauchemin.
- STAATS, A. Q. (1977). *Human learning. Studies extending conditioning principles to complex behavior*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- 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 and London: The University of Chicago Press.