

703 LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES : QU'EN DISENT LES PRINCIPAUX INTÉRESSÉS ?

CLAIRE FORTIER¹

Professeure

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

*« La plupart des élèves entrent dans l'avenir comme on entre,
les yeux ouverts, dans la nuit. »
François Dubet*

Selon les données du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le taux de passage immédiat des jeunes diplômés du secondaire vers le réseau collégial public représente à peine plus de 50 % et le diplôme d'études collégiales (DEC) est obtenu, en moyenne après 2,4 ans d'études équivalents au temps plein en formation préuniversitaire et après 3,8 ans en formation technique. L'adage, selon lequel la marche serait haute entre le secondaire et le collégial, serait-il fondé ? Qu'en disent les principaux concernés, les étudiants ? Comment vivent-ils l'expérience du passage entre le secondaire et le collégial ? Pour répondre à ces questions, une population étudiante, 46 jeunes provenant directement du secondaire et inscrits dans des programmes techniques au collégial, a été rencontrée dès les quatre premières semaines de leur entrée au collégial, à l'automne 2000, par l'intermédiaire d'entrevues individuelles semi-directives.

L'analyse de leur discours permet de saisir que, au croisement de deux dynamiques (expérimentation et autonomisation), ces jeunes s'engagent dans leurs études les yeux grands, fermés. Ils ont les yeux grands parce qu'ils désirent réussir leurs études, s'y investir, prendre leur métier d'étudiant au sérieux² et ils déploient une réelle motivation pour se projeter dans un projet professionnel. Mais, ils ont aussi les yeux fermés parce que l'horizon demeure incertain et obscur ; ils ont de la difficulté à se projeter dans l'avenir. Pris dans un maelström d'incertitudes depuis leur choix de programme d'études jusqu'à leur projet professionnel, ils affichent une insouciance ou une désinvolture certaine. « Ainsi la jeunesse est à la fois un temps suspendu et un temps sérieux » (Dubet, 1996 : 252)

Après avoir brossé un portrait de leurs principales caractéristiques socio-démographiques, les motifs, les ressources et les acteurs impliqués dans leur processus d'orientation ainsi que leur expérience de l'entrée au collégial sont présentés. L'objectif principal est d'identifier les facteurs qui influencent la persévérance et les formes d'engagement dans les études.

Parmi ces 46 jeunes, il y a 32 garçons et 14 filles³. La majorité d'entre eux ont 16 et 17 ans, se déclarent d'origine québécoise et vivent sous la tutelle parentale. Un peu plus de la moitié fréquente un collège éloigné

¹ Professeure de sociologie au collège Édouard-Montpetit et membre de l'équipe de recherche La Relève en science et technologie «Les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial». Cette équipe est rattachée au CIRST (Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie) de l'UQÀM (Université du Québec à Montréal).

² *Le métier d'étudiant*, titre d'un ouvrage d'Alain Coulon (1997), signifie que les étudiants sont prêts à devenir de « véritables professionnels » de leurs études. Coulon étudie l'entrée à l'université (en France) comme un rite de passage, dans le sens ethnologique du terme, vécu en trois temps : le temps de l'étrangeté (phase de séparation du statut passé), le temps de l'apprentissage (temps de l'adaptation et phase de l'ambiguïté) et le temps de l'affiliation (phase de maîtrise, de la conversion et moment de l'agrégation).

³ Cette faible proportion de filles s'explique par le fait qu'il s'agit de programmes de techniques physiques.

de leur domicile et cinq de ces jeunes considèrent leur situation financière comme « difficile ». Ces jeunes sont en Techniques de l'électronique (TE), Techniques de chimie-biologie (TCB) et Techniques de l'informatique (TI), et ce, principalement dans des cégeps de la région montréalaise. Étant inscrits au collégial, près de la moitié d'entre eux entreprennent des études plus avancées que celles qui sont réalisées par leur mère et un plus du tiers par rapport au père. S'ils obtiennent le DEC en formation technique et occupent un emploi correspondant à leur qualification, ces jeunes vivront une mobilité professionnelle par rapport à ces 13 pères et 21 mères qui sont des cols blancs, cols-bleus ou femmes au foyer. Enfin, près de la moitié de ces parents ont réalisé des études ou effectuent un travail dans des domaines reliés à la science et la technologie.

1 LE PROCESSUS D'ORIENTATION

Depuis leur choix de programme en secondaire V et durant une bonne partie de leurs études collégiales, la majorité de ces 46 jeunes ne savent pas réellement dans quoi ils s'embarquent et vers quoi ils se dirigent. Le choix d'un programme a été et demeure, pour la plupart d'entre eux, loin d'être probant⁴ et les parents sont les principaux acteurs ayant participé à ce processus de décision.

1.1 LES MOTIFS DU CHOIX DE PROGRAMME

En secondaire V, devant l'impératif de s'inscrire au collégial pour le premier mars, il faut prendre une décision. Dans ce sens, le choix de programme se fait rapidement, sur une période relativement courte. Pour la majorité de ces jeunes, il repose sur une information qu'ils viennent à peine de recueillir, comme nous le verrons au prochain point, et sur la trilogie « bon cours, bon prof, bonnes notes dans ce cours ». Cette trilogie permet souvent de découvrir et de laisser vivre une passion, de développer des talents ou d'affirmer des goûts obliquant davantage vers le concret et le travail manuel que l'abstrait et le travail intellectuel. Par exemples, en TE, Aldo aime démonter, Adrien aime « gosser » et Katherine est une bricoleuse tandis que Catherine en TCB a eu la piqure pour la biologie avec un professeur un peu granol en secondaire III.

Malgré que le choix d'orientation en secondaire V se fasse rapidement et parfois même sous un coup de tête devant la date butoir d'inscription du premier mars, cette nécessité s'effectue avec une valse-hésitation. Par exemple, depuis l'âge de cinq ans Barthélémy songeait à devenir avocat, mais ne voulait pas s'engager dans de trop longues études ; Basilo a hésité entre devenir médecin ou comptable jusqu'à l'acquisition d'un ordinateur ; Alessandro et Ludovic rêvent encore de devenir policiers, mais ils ont choisi un programme dans lequel ils étaient sûrs d'être acceptés au premier tour ; le cœur de Charles a balancé entre travail social, un programme contingenté, et électronique tandis que Clovis hésitait entre le double DEC, les arts, les sciences humaines et ... Chimie-biologie pour la possibilité d'accéder plus rapidement au marché du travail ; Loïc se dit « spécialisé en arts plastiques », mais il est fasciné par la technologie depuis qu'il est petit ; Magali hésitait entre Chimie-biologie et Technique d'hygiène dentaire ou Technique policière où l'entraînement est trop exigeant selon elle tandis que Marcelle a choisi Chimie-biologie plutôt que la photographie qui n'offre pas beaucoup de débouchés.

Pour la majorité de ces jeunes, cette valse-hésitation est une danse à trois temps reposant sur des préoccupations d'ordre pragmatique : 1. accès au marché du travail avec un salaire convenable ; 2. dans un

⁴ Ces 46 jeunes sont à cet égard représentatifs des étudiants de leur âge en général. En effet, plusieurs études « témoignent de l'importance de l'indécision vocationnelle chez les jeunes [...] Près des trois quarts des étudiants de cinquième secondaire n'auraient pas d'idée, semble-t-il de leur orientation lorsqu'ils amorcent cette dernière année de leurs études secondaires. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2002, p. 26)

laps de temps relativement court sans se fermer pour autant les portes de l'université et 3. en s'inscrivant dans un secteur d'avenir, c'est-à-dire avec un indicateur du placement supérieur à 90 %. Cette logique pragmatique, fortement teintée d'une valeur économique, l'emporte le plus souvent. Par exemple, les étudiantes aiment la biologie et choisissent Techniques de chimie-biologie où il y a de bonnes perspectives d'emplois. Leur passion s'arrime donc à la « raison » dans le sens d'un choix raisonnable. La méconnaissance du programme et surtout du métier les amène à idéaliser leur future profession en termes, par exemples, de conditions salariales mirobolantes ou de recherches en laboratoire qui leur permettront de trouver les remèdes au cancer et au sida. Enfin, tout aussi paradoxal que cela puisse paraître, les étudiants ne sentent pas renier leur désir, leur rêve, quoique ce soit un choix économiquement et pragmatiquement raisonnable. Par exemple, Basilo en TI affirme que son professeur en Éducation au choix de carrière lui a dit que le salaire en informatique montait vite. Il croit qu'avec 60 000 par année, il pourra s'acheter la jeep, et travailler deux ans pour la maison.

1.2 LES PARENTS, PRINCIPAUX ACTEURS DANS LE PROCESSUS D'ORIENTATION

Certes, assez régulièrement des professeurs du secondaire et occasionnellement un conseiller d'orientation⁵ contribuent au processus du choix de programme. Toutefois, les principaux acteurs sont les parents et, plus particulièrement, le père. Choisir une formation technique s'inscrit, pour près de la moitié d'entre eux, en continuité avec leur origine sociale, la situation professionnelle des parents. La mère ou le père travaille dans un domaine connexe ou possède une formation similaire. Les enfants suivent donc leurs traces. Catherine est consciente qu'elle veut faire des études puisque ses parents ont tous deux des diplômes universitaires tandis que George découvre, au cours de son processus de décision, que son père possède une formation dans le domaine qu'il choisit. C'est une question d'héritage culturel, d'habitus ; ils reconnaissent les dispositions apprises par l'intermédiaire de leurs parents. Pour certains autres, ils sont conscients d'être en train de gravir des échelons scolaires supérieurs à ceux de leurs parents. Ce passage du secondaire au collégial entraînera donc pour eux une distance de classe qu'ils devront tranquillement assumer. Loïc mentionne qu'il est le premier de sa famille en train d'essayer de faire des études et il veut que ses parents soient fiers de lui. De plus, que cette influence soit plus ou moins reconnue, plus ou moins désirée ou plus ou moins forte, la majorité des étudiants se réfèrent à leurs parents pour les conseiller, les encourager ou les soutenir dans leur choix de programme. Avec leur père, ils ont consulté des guides le soir ou passé des fils électriques en rénovant la maison. Des filles affirment que leur mère a confiance en elle ou les connaît mieux qu'elles se connaissent elles-mêmes.

Donc, pour la majorité de ces jeunes, l'influence parentale est déterminante. Toutefois, celle-ci s'effectue avec une marge de manœuvre sous condition de la réussite professionnelle ; c'est le « Fais ce que tu veux » du moment que les résultats scolaires soient là et que l'avenir soit assuré⁶. Tel que mentionné plus haut, la logique pragmatique et économique provient, plus ou moins subtilement, principalement des parents. À l'instar de Bruno, plusieurs affirment que leurs parents les ont laissés libres, mais qu'ils veulent absolument qu'ils aillent à l'université ou qu'ils choisissent un métier en demande.

Enfin, tout en acceptant l'influence parentale, la majorité de ces jeunes cherchent à prendre une distance, à s'affirmer. Malgré qu'une minorité d'entre eux avouent se sentir bien seuls dans leur galère et qu'ils

⁵ La perception générale des étudiants semble confirmer les résultats d'autres études sur les services d'orientation souvent perçus de façon négative (idem, p. 28).

⁶ Ceci rejoint le concept de « double face » développé par Dubet : « C'est alors à l'élève de prendre en charge la double face de l'individualisme moderne : celle de l'épanouissement personnel et celle de la réussite sociale, celle de l'expressivité et celle de l'ascétisme. » (Dubet, 1996 : 253)

aimeraient avoir plus d'encouragements. [...] *ça me décourageait. Il n'y avait pas une personne qui me disait : « hey ! ça d'air bien intéressant ton affaire ».* Ça fait que je suis toute seule (Marcelle), il est important, pour la majorité d'entre eux et davantage pour les garçons que pour les filles, de souligner que ce sont eux qui prennent la décision. Filles et gars veulent être maîtres de leur destinée. Comme Lucky Luke, ils sont des cowboys solitaires prêts à cheminer seuls pour trouver leur voie : *« I'm a poor lonesome cowboy and a long long way from home ».* Une fille, Katherine, en est une belle illustration lorsqu'elle affirme : *« quand j'ai de la misère, je sais me débrouiller ».* Ce désir d'être maîtres de leur destinée s'exprime dans un espace vide d'interactions sociales significatives. Ce qui se dégage de l'ensemble des entrevues est la faible sociabilité que les étudiants semblent entretenir tant dans leur réseau familial que social. En effet, ils utilisent très peu leur réseau social comme ressource dans leur orientation, ne cherchant pas réellement à approfondir ce que d'autres personnes savent du programme dans lequel ils veulent s'inscrire et de leur future profession. Plusieurs affirment qu'ils avaient « un peu parlé » à une personne de leur entourage tel qu'Albert avec un ami de son père qui lui avait dit qu'il allait se faire du fun s'il aime l'électronique. Dans ce sens, le « Fais ce que tu veux » des parents répond à leur quête d'autonomie et révèle le peu de discussions qu'ils ont avec eux. De plus, ils se fient vite aux quelques informations qu'ils glanent principalement dans des guides de choix de carrière et par la participation à certaines activités offertes⁷. C'est comme s'ils redoutaient le trop plein d'informations pour ne pas subir le poids des influences et pour ne pas complexifier le choix. Ils veulent « vivre l'expérience »⁸, souvent en dilettante et en procédant par essais et erreurs. Comme ils le disent à plusieurs reprises : « Je vais essayer. On verra rendu là ».

2 L'EXPÉRIENCE DE L'ENTRÉE AU COLLÉGIAL

En écoutant et en analysant ce que ces jeunes ont à dire de leur expérience de l'entrée au collégial (leurs premières impressions du collège, des professeurs, des pairs, du programme et des cours), cinq dimensions ressortent : 1. le cégep est un espace de liberté qui convient agréablement bien à leur quête d'autonomie ; 2. le professeur est un nouvel acteur social qui prend de l'importance par l'intérêt manifesté dans les cours ; 3. de nouvelles difficultés sont à affronter ; 4. le programme d'études demeure à l'état de nébuleuse et 5. les relations sociales sont une dimension cachée.

2.1 LE CÉGEP, UN ESPACE DE LIBERTÉ QUI CONVIENT À LEUR QUÊTE D'AUTONOMIE.

Ces jeunes qualifient le cégep de gros, grand, un labyrinthe où il est difficile de se retrouver et où il y a beaucoup de monde, beaucoup d'étudiants, beaucoup de diversité, un milieu à la fois impersonnel et anonyme mais agréable, chaleureux, non compétitif et relaxe. Certains semblent apprécier le contraste avec leur petite école secondaire. Ils apprécient la grandeur et l'hétérogénéité ; cela met de la vie dans le cégep et correspond à leur désir d'autonomie. Par exemple, Clovis tout en disant que le cégep est un labyrinthe, mentionne (avec une certaine fierté) qu'il n'a pas pris de temps à s'y retrouver. D'autres mettent l'accent sur la difficulté à s'adapter ou expriment ce sentiment de la « foule solitaire ». *« Il y a tellement de monde qu'on dirait que tu es personne. C'est bizarre à dire, on dirait que tu es tout seul »* (Katherine). Mais, règle générale, à cette question sur leurs premières impressions du cégep, ils répondent spontanément à l'instar de Ginette : *« C'est un changement. Mais j'aime ça ».*

⁷ Des activités telles que « Portes ouvertes » et « Étudiant d'un jour » mises sur pied dans certains cégeps.

⁸ Dans ce sens, pour « vivre l'expérience », les activités décrites à la note précédente sont fort appréciées et déterminent parfois le choix d'un programme ou d'un cégep.

En lien avec cette quête d'autonomie, ce qu'ils apprécient le plus au cégep, c'est la fin de la discipline, des nombreux règlements à suivre au secondaire en termes de papiers d'autorisation pour signaler les retards ou les absences, de tenue vestimentaire, de couleurs des cheveux, etc. Par exemple, Charles ne porte plus ses souliers de cuir de l'école privée et a désormais les cheveux bleus ! La cloche, qui rythmait les journées scolaires au secondaire, est disparue pour laisser place à une plus grande liberté dans les déplacements. Certains trouvent cette absence d'encadrement difficile au début, mais ils sont contents d'être autonomes, libres et responsables. Ils sont conscients que cela nécessite de la motivation et de la discipline personnelle, mais ils veulent prendre leurs responsabilités, être enfin pris pour des adultes. Magali exprime très bien cette quête d'autonomie : « *Au secondaire, c'est pas le droit de camisoles, pas le droit de plein de choses. Là, tu arrives, tu t'habilles comme tu veux, tu vas à ta case. Tu t'en vas si ça ne fait pas ton affaire [...] Ce n'est pas l'idéal, mais sauf que c'est à peu près temps, qu'ils nous laissent faire qu'est-ce qu'on veut* ».

2.2 LE PROFESSEUR EST UN NOUVEL ACTEUR SOCIAL QUI PREND DE L'IMPORTANCE PAR L'INTÉRÊT MANIFESTÉ DANS LES COURS.

En ce début d'études au collégial, les impressions des étudiants à l'égard des professeurs sont généralement très positives. Le « bon professeur » est celui à qui l'on peut parler facilement, qui connaît sa matière, c'est-à-dire qui ne lit pas ses notes de cours et qui sait capter l'attention des étudiants par son attitude générale. Plusieurs sont agréablement surpris de constater qu'après seulement quelques semaines de cours, des professeurs les connaissent par leur nom. Tel que déjà mentionné, comparativement à l'école secondaire, ils sont heureux d'une liberté trouvée en l'absence de règlements stricts à suivre et ils aiment donc les professeurs tolérants. Ils désirent établir un lien de confiance avec leurs professeurs. Ce lien s'établit principalement dans les cours ou par des discussions informelles, qui les incitent à se poser de nouvelles questions, à maîtriser les ficelles tant de leur métier d'étudiant que de leur future profession, à donner un sens à leur projet professionnel en relation avec leur projet scolaire, à leur ouvrir les yeux, quoi !

S'ils accordent une place à la réflexion, ces étudiants en formation technique préfèrent néanmoins la pratique à la théorie. La majorité d'entre eux disent aimer, comme cela a déjà été souligné, ce qui est concret ; ils préfèrent donc les laboratoires parce qu'ils peuvent manipuler les choses, cloner des carottes, monter des circuits. Ils n'aiment pas les cours où il y a trop de « *par cœur* » et n'aiment pas l'abstrait, les cours théoriques. Ahmad va même jusqu'à suggérer d'enlever la théorie. Malgré cette absence de disposition à l'égard de la théorie et même si cela peut parfois relever du paradoxe, deux autres déterminants de l'intérêt sont la réflexion et la nouveauté que suscitent certains cours. Louis veut être un inventeur, un créateur. Plusieurs étudiants veulent discuter, se poser des questions comme Clovis qui dit aimer : « *tout ce qui est réflexion, pensée, philosophie, psychologie* ». Gertrude affirme que : « *la philosophie, c'est totalement nouveau [...] c'est une façon de voir qu'on n'avait jamais pensé comme la table : qu'est-ce qu'une table ? On parle de Socrate, la seule chose que je sais, c'est que je ne sais rien. En tout cas. [...] c'est juste un divertissement, c'est pas un grosse passion, je ne suis pas vraiment un philosophe. C'est le fun de penser autrement, de se laisser aller autrement* ». Dans ce sens, ils opèrent rarement par eux-mêmes une distinction entre les cours de la formation générale (anglais, éducation physique, français et philosophie) et ceux de la formation spécifique. Bien que certains étudiants acceptent que les premières semaines soient consacrées à la révision tout spécialement pour les cours de chimie et mathématiques – les cours qui ressemblent trop aux cours suivis au secondaire sont ceux qui enchantent le moins les étudiants. Le cours de français est, dans ce sens, peu apprécié lorsqu'ils jugent que c'est la même matière qu'au secondaire. Pour plusieurs, l'abandon de la grammaire au profit de la littérature est un soulagement.

2.3 DE NOUVELLES DIFFICULTÉS SONT À AFFRONTER

Nonobstant cet intérêt pour les professeurs et les cours, ils éprouvent certaines difficultés. Plusieurs ont une appréhension à l'égard du français et des mathématiques et, coïncidence, ils avaient déjà des difficultés dans ces matières au secondaire⁹. C'est la trilogie du bon cours inversée : « Je n'ai pas de bons résultats, je n'aime pas ça et c'est souvent la faute du professeur ». La majorité des garçons et certaines filles constatent qu'ils n'ont pas développé l'habitude d'étudier régulièrement et ils se retrouvent sous la menace d'être rapidement dépassés et de prendre du retard. Au secondaire, ils avouent que le temps consacré aux études était assez court ; la majorité ne faisait pas de devoirs, n'étudiait pas ou peu et réussissait quand même. La transition entre le secondaire et le cégep est donc difficile pour plusieurs d'entre eux. D'une part, les rumeurs que le cégep est difficile peuvent avoir un effet pervers : durant ces premières semaines au collégial, certains ont tendance à relativiser ces rumeurs et à prendre ça plus *cool*. D'autre part, ils ne sont pas habitués à des heures de cours aussi intenses et à une charge de travail imposante. Très rapidement, les professeurs entrent dans le vif du sujet et les travaux ne se font pas attendre ; il faut donc rapidement se mettre au travail. Guenièvre l'exprime bien en criant, un peu à la blague : « *Ce qui est plus difficile c'est la quantité de matière qu'ils essayent de t'envoyer en même temps [...] c'est comme si une année se passerait en 45 mois. Ils t'envoient tout ça en même temps, c'est ça qui est plus difficile d'assimiler* ». Les premières semaines au cégep sont donc un temps d'adaptation à de nouvelles exigences. Même si certains d'entre eux mentionnent qu'ils n'ont pas trop de travail pour l'instant, la plupart des étudiants croient que la matière deviendra plus difficile et qu'ils devront consacrer plus de temps aux études. Clovis trouve déjà que les devoirs sont longs. George ne s'attendait pas à autant de travail. Loïc n'a plus de temps pour des loisirs. Alexandre appréhende déjà le *rush* de fin de session. Certains étudiants mentionnent déjà, en ce début de session, avoir consacré du temps à des devoirs, le soir après l'école. Ils étudient aussi les fins de semaine, parfois même sur les heures de travail rémunéré pour ne pas être débordés.

L'horaire des cours retient principalement l'attention des étudiants. La majorité des étudiants sont surpris des longues journées de cours qui commencent parfois très tôt pour se terminer tard et qui sont entrecoupées d'une plage horaire libre. Plusieurs étudiants se plaignent de la difficulté d'étudier le soir après de telles journées, surtout si des heures de transport s'y ajoutent¹⁰. Cela a un impact sur la fatigue et la concentration. Ceux-ci se demandent comment organiser leur temps avec 33 heures de cours par semaine. Listan signale que cela demande toute une discipline de travail pour s'engager dans ses études. Plusieurs étudiants, surtout en Chimie-biologie, comptent passer environ quatorze heures à étudier par semaine. Ils acquièrent de nouvelles habitudes de travail en tenant compte de leur horaire en forme de gruyère. Ils ont, selon certains d'entre eux, plus de temps au cégep pour étudier et gèrent efficacement leur temps libre entre les cours. Ils ont déjà repéré au cégep des endroits propices à l'étude et il n'y a pas que la bibliothèque ! Certains étudiants affinent des stratégies d'étude, choisissant d'étudier dans certaines matières ou seulement en cas de difficultés. Quelques-uns d'entre eux éprouvent un certain plaisir à développer de nouvelles façons de travailler.

2.4 LEUR PROGRAMME D'ÉTUDES DEMEURE À L'ÉTAT DE NÉBULEUSE.

Certes, ils ont, en ce début d'année, le cœur à l'ouvrage dans leurs cours, mais ils n'ont réellement pas une vue d'ensemble du programme d'études dans lequel ils se sont engagés. Les étudiants parlent très peu de leur programme d'études si ce n'est que pour le qualifier de sérieux, d'exigeant et d'intéressant. Ils n'ont certainement pas encore une vue d'ensemble pour être en mesure d'élaborer sur ce sujet. Lorsque Arthur dit :

⁹ À titre d'information, les programmes de Chimie-biologie et d'Informatique exigent Maths 536 tandis que le préalable pour TE est Maths 436, pour cette cohorte inscrite à l'automne 2000.

¹⁰ Tel que mentionné dans la première partie, il y en a 24/46 qui mettent plus de 30 minutes pour se rendre au collège.

« *Le programme, je ne le connais pas super gros* », il exprime un sentiment général qui se dégage des entrevues. Le programme, pour l'instant, correspond aux professeurs et aux étudiants des cours de concentration. Les cours ne sont que des pièces d'un casse-tête qui n'est pas encore assemblé. Ils n'ont qu'une vague impression de ce qui les attend dans chacun de ces cours. Étant au tout début de leur première session, ils sont davantage préoccupés par le changement d'environnement, leur adaptation tout en sachant qu'ils sont embarqués dans un navire qui les mènera à une profession. Labourisk livre un beau témoignage sur ce « métier d'étudiant » qu'ils sont en train d'appriivoiser :

[...] je me sens comme un peu débutant, même si, selon moi, c'est un bon programme.[...] je me sens un tout petit peu perdu dans le sens qu'il y a vraiment trop d'informations qu'il faut vraiment apprendre pour toute la vie. Ce n'est pas des informations justes pour un cours ou pour l'examen, c'est plutôt pour se servir dans le futur. [...] Au secondaire, ce qu'on faisait, on apprenait plutôt pour l'examen. Mais ici, on doit prendre ça un tout petit peu plus au sérieux, ça nous pousse un peu à réfléchir [...] ce n'est pas juste les notions théoriques; c'est quelque chose avec quoi on va devoir vivre. [...] au secondaire, [c'est] comme une autre école entre primaire et cégep qui sert juste à avoir des préalables pour le cégep tandis qu'au cégep, c'est le métier (Labourisk).

Le métier d'étudiant est de plus en plus pris au sérieux ; ils désirent être de véritables professionnels de leurs études même s'ils sont incapables d'évaluer la portée de leur décision. Ils sont donc à la frontière entre un sentiment d'étrangeté et un sentiment de l'importance.

2.5 LES RELATIONS SOCIALES SONT UNE DIMENSION CACHÉE

Dans ce nouvel espace de liberté qu'est le cégep, leur discours traduit une ouverture pour rencontrer du nouveau monde. Pour les étudiants provenant de l'extérieur de Montréal et fréquentant un cégep montréalais, cette expérience de la nouveauté et de la diversité est agréablement surprenante. De plus, étudiants en technique, ils se sentent davantage appartenir à leur programme qu'au collège. Plusieurs affirment l'importance du réseau d'amis et de créer des liens avec les étudiants du même programme. Quand ils parlent du cégep, ils se réfèrent souvent aux espaces réservés à leur programme technique comme les laboratoires. L'initiation, organisée par le programme, leur a permis aussi de connaître les étudiants du programme.

Cela dit, il est étonnant de constater que plusieurs d'entre eux n'accordent pas, pour l'instant, une grande valeur à la socialisation avec les pairs. Même si, dans leurs discours, ils accordent une importance à l'amitié, les relations sociales tant amicales qu'amoureuses sont une dimension cachée. À l'instar de Ludovic, ils ont souvent perdu de vue leurs amis du secondaire sans regrets : « *[...] ça me faisait plaisir dans un sens parce que, ok c'est mes amis ceux [du secondaire], mais j'avais envie de rencontrer du nouveau monde, du monde qui avait les mêmes intérêts que moi et qu'on était pour bien se comprendre* ». Ils parlent très peu de leurs amis tant dans leur processus de décision que dans des activités réalisées. Certes, certains d'entre eux mentionnent, parmi leurs loisirs, la rencontre d'amis et les partys les fins de semaine. Mais, leur priorité est de consacrer tout le temps nécessaire à la réussite de leurs cours. Christophe dit : « *Je ne me mêle pas beaucoup de la vie à l'école, je préfère faire ce que j'ai à faire* ». De plus, règle générale, les loisirs n'occupent déjà plus la même place dans leur vie que durant les études secondaires et ils prévoient que le temps consacré aux loisirs va se réduire au fur et à mesure que la session avancera. Comme le mentionne Guenièvre, les loisirs, ce sera pour le temps des fêtes. Selon eux, il faut s'y faire ; cela fait partie de la vie collégiale. Ils sont prêts à sacrifier du temps de loisirs pour réussir au cégep. Ce qu'ils apprennent, c'est un métier ; ce qui constitue une source de motivation très grande. Enfin, leur conception du temps change ; certains constatent qu'en vieillissant le temps semble se rétrécir !

[il] y a tellement de choses que je voudrais réussir à faire, mais mon temps c'est sûr qui passe vite en tabarouette. Je te dis, le temps, quand j'étais petite, on avait toute la journée me semble ; on avait des heures devant nous autres. Là, les journées me semble qui passent vite. C'est comme si tu commences l'année, c'est déjà fini ça n'a pas d'allure (Gertrude).

LES YEUX GRANDS, FERMÉS ?

L'analyse du discours de ces 46 jeunes nous incite à penser qu'au passage du secondaire au collégial se croisent deux dynamiques qui caractérisent bien la jeunesse au moment de l'entrée dans la vie adulte : l'expérimentation et l'autonomisation. L'expérimentation, telle que définie par Galland, au début des années 1980, est une période durant laquelle le jeune : « au gré d'essais et d'erreurs, d'approximations successives, construit progressivement son identité sociale et professionnelle et tente de la faire coïncider avec un statut crédible ». (Galland, 2002 : 52) La valse-hésitation décrite au moment de leur inscription illustre dès le départ cette dynamique. De plus, devant la méconnaissance du programme dans lequel ils sont inscrits et des conditions objectives du métier qu'ils seront amenés à pratiquer d'ici un laps de temps relativement court officiellement (trois ans s'ils obtiennent leur diplôme dans le temps prescrit), ils vivent l'expérience telle qu'elle se présente avec leur « On verra rendu là ». Ils n'ont donc pas développé une grande stratégie dans leur processus de décision puisque leur choix, d'une part, ne s'enracine généralement pas dans un passé très lointain devant l'urgence de s'inscrire au collégial et, d'autre part, il s'élabore avec peu d'informations sur le programme, le métier et les débouchés réels. Ils ont les yeux fermés. L'expérience du monde collégial se situe dans « le temps de l'étrangeté ». (Coulon, 1997) En rupture avec les normes et les règles du secondaire, ils ne possèdent pas encore les compétences du métier d'étudiant, c'est-à-dire que non seulement ils ne savent pas trop comment s'y prendre pour changer leurs habitudes de travail en fonction d'un nouvel horaire, d'une charge de travail accrue et d'exigences intellectuelles, mais ils n'ont pas encore pris conscience de la nécessité de développer des liens d'affiliation.

«Être étudiant, au-delà des cours et de l'activité intellectuelle proprement dits, implique de nouer des contacts, d'établir des dialogues, de mener des activités avec les autres étudiants, qui vous permettent de reconnaître que vous rencontrez les mêmes problèmes, que vous employez les mêmes expressions et que vous partagez en commun le même monde. » (Coulon, 1997 : 71.

La dynamique de l'autonomisation rejoint l'étymologie du terme jeune. En latin, *juvenis* se définit par la capacité de s'aider soi-même et de servir les autres. « La jeunesse a été interprétée comme la période de la vie où le sujet devient capable de s'occuper *seul* de lui-même et des autres, et de prendre enfin *seules* ses responsabilités. » (Mayol, 1997 : 31). L'autonomisation s'exprime par leur quête d'autonomie et leur volonté de s'engager dans leurs études. Ils veulent empoigner leur avenir. C'est le sentiment de l'importance qui se manifeste par l'intérêt qu'ils déploient dans leurs cours et pour leurs professeurs ; ils sont motivés et ils veulent apprendre... du nouveau surtout ; ils reconnaissent que le bon professeur est celui qui leur ouvre les yeux. À l'instar de Louis, ils se veulent inventeurs, créateurs. Ils sont prêts à se laisser déstabiliser par « *la seule chose que je sais, c'est que je ne sais rien* » (Gertrude). Ils ont les yeux grands. Tout les intéresse parce que tout leur est inconnu. Cette dynamique se manifeste dans ce nouvel espace de liberté que leur procure le cégep. De plus, lorsque ces jeunes inscrits dans des programmes de formation technique idéalisent leur future profession, ils sont loin de se sentir des « galériens de l'économie ». Leur optimisme exprimé dans cette vision idéalisée de l'avenir leur permet une attitude désinvolte. Toutefois, l'importance de l'autre, mentionnée dans la définition latine de jeune, demeure invisible. Contrairement à cette étape de la vie où les individus auraient le plus tendance à se regrouper, cette autonomisation se vit de façon atomisée, c'est-à-dire sans liens d'affiliation.

Le passage du secondaire au collégial se situe aussi au carrefour de deux types de la condition étudiante, à la fois sage et pas sage. D'un côté, ce choix de programme effectué essentiellement pour des raisons économiques et pragmatiques ainsi que cette acceptation bien volontaire des encouragements de leurs parents nous incitent à penser que cette jeunesse est bien sage et soucieuse de s'intégrer sur le marché du travail. D'une certaine façon, en invoquant les débouchés possibles, les parents, les professeurs ou les conseillers d'orientation leur inculquent l'incertitude devant un avenir mal assuré. Ils veulent un bel avenir qualifié plus souvent qu'autrement par l'aspect matériel que par la réalisation de soi. Lucky Luke est incontestablement un conformiste qui défend l'ordre, la sécurité et l'usage des idées dominantes de son milieu. Un sentiment de sécurité vient rhabiller celui de l'affirmation puisque leur confiance en eux est ébranlée par cet horizon professionnel dont ils ont de la difficulté à en saisir les contours. De plus, ils acceptent le programme dans lequel ils sont inscrits sans vraiment le connaître. Enfin, cette motivation, cette volonté de prendre leur métier d'étudiant au sérieux les rend bien dociles, prêts à rompre avec leurs amis et à sabrer dans leur temps de loisir pour étudier. « Il faut s'y faire » !

D'un autre côté, avec leurs goûts d'arrimer leur choix de programme en laissant vivre une passion, de prendre une distance de leurs parents, de vivre l'expérience d'un choix de programme souvent en dilettante et d'être autonomes dans ce nouvel espace de liberté, ces jeunes ne sont pas si sages. Ce modèle « pas sage » rejoint davantage la définition de la jeunesse décrite, depuis les années 1940, comme une période d'irresponsabilité et d'insouciance (Parsons) que l'image de la jeunesse « révolutionnaire » des années 1960. Ils ne font pas partie d'un mouvement de jeunes. Le mouvement « Pour une mondialisation à visage humain »¹¹, en pleine gestation au moment de leur entrée au collégial, n'a pas (encore) eu d'impact sur cette génération de jeunes inscrits dans des programmes de formation technique. Toutefois, aujourd'hui, la jeunesse n'est plus perçue :

« [...] comme un potentiel d'avenir dont il faut assurer le développement, ni même comme un agent de changement et de transformation de la société – comme ce fut le cas dans les années 1960 et 1970 – mais plutôt comme un risque, un danger potentiel contre lequel il faut se prémunir par une prise en charge efficace. »
(Guillaume, 1999 : 185)

À 17 ans, pris au carrefour de ces dynamiques d'expérimentation et d'autonomisation et d'une condition étudiante à la fois sage et pas sage, quelle forme prend leur engagement dans leurs études ? Ce choix effectué sans grande conviction ne dénote-t-il pas un certain manque de sérieux, de curiosité à l'égard de la profession à laquelle ils aspirent ? Certes, cette quête d'autonomie se conjugue avec une immaturité vocationnelle. L'inscription au collégial, avec sa date butoir du premier mars, propulse les jeunes dans un moment intensif quant à leur avenir. Devant l'importance de la décision, sans être capables de se projeter trop loin dans l'avenir, ils jouent à pile ou face, avancent à tâtons, les yeux fermés, ne pouvant pas encore avoir une position réflexive sur leur choix en relation avec leurs propres pratiques. Ils sont en quête d'autonomie sans être bien armés. Ils ont donc de la difficulté à s'assumer, à s'engager. Toutefois, ils savent, plus ou moins consciemment, que cette décision vient s'inscrire dans les maillages de l'entrée dans la vie adulte. À 17 ans, les jeunes ne sont plus des enfants et ils entrent dans le monde adulte par la grande porte de la décision vocationnelle ; le choix professionnel étant un des référents les plus importants de l'identité individuelle. Ils agissent en bons « petits débrouillards », responsables, volontaires et désireux de trouver un sens à leur vie. Tout se passe comme s'ils grandissaient trop vite, comme s'ils n'étaient pas prêts à assumer les conséquences de leurs actes.

¹¹ Ce mouvement prend naissance suite surtout aux conférences internationales de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) au sujet de l'Accord multilatéral sur l'investissement (AMI) à Montréal en mai 1998 et de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) à Seattle, à l'automne 1999.

Le discours de ces jeunes est éloquent. D'un côté, il ne nous apprend rien, sachant depuis longtemps que cette période de la vie est marquée par l'expérimentation, l'imaturité et l'autonomisation. D'un autre côté, on est surpris de leur volonté de s'engager dans leurs études, de leur facilité d'adaptation ainsi que de la place qu'occupent certains acteurs comme le père et les professeurs du collégial, et de l'absence des pairs. Ce discours des jeunes reflète bien aussi le paradoxe de cette jeunesse marquée par une lucidité qui les rend souvent pragmatiques et du désir de liberté, d'ouverture et de créativité s'inscrivant tant dans un espace d'illusion que de conformisme social.

Ainsi, pour faciliter cette transition entre le secondaire et le collégial, l'enjeu est de taille. Il relève d'un autre paradoxe caractérisé d'une part par un temps indispensable pour apprendre à assumer seul son autonomie, pour jouir de cette liberté trouvée au collégial et pour créer des liens, et, d'autre part, par la nécessité de leur apprendre à être autonome, de les encadrer et de leur « ouvrir les yeux ». Comment peut-on favoriser cette conquête de l'autonomie ? Pour paraphraser C.W. Mills, ce dont ils ont besoin ce n'est pas tant des informations, des services, que d'« une qualité d'esprit qui leur permette de tirer parti de l'information ». (Mills, 1967 : 7) Ce dont ils ont besoin, ce sont des mesures non pas pour les contrôler, mais pour les responsabiliser. Ces jeunes veulent être sujets de leur vie, mais tant que l'école les prendra trop en charge, ceux-ci ne prendront pas en main leur formation.

RÉFÉRENCES

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002), *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, avril 2002, 122 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000), *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, avril 2000, 126 p.
- COULON, Alain (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 219 p.
- DUBET, François et D. Martuccelli (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 361 p.
- DUBET, François (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 272 p.
- GALLAND, Olivier et Marco OBERTI (1996), *Les étudiants*, Paris, PUF, 123 p.
- GALLAND, Olivier (1984/2002), *Les jeunes*, Paris, la Découverte, 124 p.
- GAULEJAC, Vincent de (1987), *La Névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes éditeurs, 306 p.
- GAUTHIER, Madeleine et PACOM, Diane, dir. (2001), *Regard sur... La recherche sur les jeunes et la sociologie au Canada*, SainteFoy, Les Éditions de l'IQRC, 168 p.
- GUILLAUME, JeanFrançois, «Les mots de la jeunesse. Réflexions critiques sur l'utilisation d'un concept en Belgique francophone», in *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la dir. de Madeleine Gauthier et JeanFrançois Guillaume, IQRC, 1999, 270 p.
- MARTUCCELLI, Danilo, (2002), *Grammaires de l'individu*, Paris, Folio, Essais, 712 p.
- MAYOL, Pierre (1997), *Les enfants de la liberté. Études sur l'autonomie sociale et culturelle des jeunes en France, 1970-1996*, Paris, L'Harmattan, 286 p.
- MILLS, C. Wright (1967), *L'imagination sociologique*, Paris, Maspero, 229 p.