

UN DÉCROCHEUR À L'UNIVERSITÉ

Cet article a pour but de rendre compte de l'évolution de nos démarches et de nos questionnements à travers l'exemple d'un étudiant universitaire qui a abandonné ses études collégiales : Mathieu¹. Nous menons présentement une recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et portant sur les décrocheurs du collégial ainsi que sur les situations d'apprentissage informel et d'éducation non formelle. Notre processus d'enquête nous a amenés à privilégier l'entrevue comme méthode de collecte de données. C'est dans ce contexte que nous avons fait la connaissance de Mathieu. Nous rencontrons en effet des étudiants universitaires qui, comme lui, sont inscrits à l'université après avoir suivi au moins une session d'étude complète au collégial dans un programme préuniversitaire. Nous nous intéressons aux personnes qui ont abandonné leurs études avec au moins l'équivalent d'une session d'études à faire. La principale question que nous nous posons est simple : comment un élève n'ayant pas mené à bien ses études préuniversitaires réussit-il à poursuivre des études universitaires ? Cette question ouvre des avenues intéressantes. Elles permettent en effet de revisiter les notions de décrochage, de développement de compétences et de situation d'apprentissage.

Mathieu, comme certains étudiants, a vécu un parcours scolaire non conventionnel. Ayant fréquenté les centres jeunesse de 11 ans à 16 ans, il a étudié sporadiquement dans le milieu scolaire et a abandonné ses études secondaires à plusieurs reprises. Il n'avait d'ailleurs pas obtenu son diplôme d'études secondaires au moment de son inscription au cégep, à l'âge de 18 ans. Mathieu a été admis au cégep sous promesse de terminer sa scolarité du secondaire, ce qu'il a réussi malgré les pronostics très négatifs de son orienteur. Il a fréquenté le cégep durant deux ans et demi, mais n'y a pas réussi l'équivalent de la première année d'étude du programme



SÉBASTIEN PICHÉ
Professeur
Cégep régional de
Lanaudière à L'Assomption



STÉPHANE CHOUINARD
Professeur
Cégep régional de
Lanaudière à L'Assomption

de Sciences humaines. Il a finalement abandonné ses études collégiales. Malgré cela, Mathieu a décidé de fréquenter l'université. Peut-il espérer, un jour, détenir un diplôme universitaire ?

UN DÉCROCHEUR... VOLONTAIRE OU INVOLONTAIRE ?

Le décrochage scolaire est devenu une source de grande inquiétude, autant chez les acteurs du monde de l'éducation et chez les décideurs que dans la population en général. Un sondage réalisé en 2011 par Léger marketing indique que le décrochage occupe le deuxième rang parmi les principales préoccupations des Québécois². Le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, initié par L. Jacques Ménard, affirme que chaque décrocheur représente un manque à gagner de 120 000 dollars pour l'État québécois. Au total, cela représenterait une «perte» de 1,9 milliard de dollars par cohorte de décrocheurs (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009). Selon ce point de vue, puisque le décrochage diminue l'obtention de diplômes chez les jeunes, il prive la société de ce dont elle a de plus en plus besoin : une main-d'œuvre hautement qualifiée.

Les étudiants universitaires que nous rencontrons dans le cadre de notre recherche sont, comme Mathieu, des décrocheurs du collégial³. Certains ont abandonné faute d'intérêt ou parce qu'ils étaient déçus par leur formation collégiale. D'autres ont cessé d'étudier pour se consacrer au travail ou pour voyager. Ces personnes sont ensuite retournées aux études après l'âge minimal requis pour être admis dans une université québécoise sur la base de l'expérience, c'est-à-dire après 21 ans. Certaines ont dû se soumettre à un examen ; d'autres ont d'abord obtenu le statut d'étudiant libre avant d'être admis dans un programme, parfois sous condition de n'avoir aucun échec durant la première année d'études.

¹ Pour des raisons de confidentialité, nous avons remplacé le véritable prénom de Mathieu.

² LÉGER MARKETING. *La valorisation de la diplomation, la persévérance scolaire et le plan d'action «L'école j'y tiens»*, septembre 2011 [http://www.ledevoir.com/documents/pdf/Sondage_persévérance_scolaire.pdf].

³ Notons qu'il existe une différence sémantique et légale entre l'abandon scolaire (qui décrit mieux la réalité des étudiants cessant leurs études collégiales) et le décrochage scolaire (qui fait référence au secondaire). Même si, selon nous, la définition stricte du décrochage au sens où on l'entend pour le secondaire ne s'applique pas au collégial, nous utiliserons ce terme qui est largement admis (Guigay, 1998, p. 25-33 ; Rivière, 1996, p. 15).



Comme Mathieu, ces étudiants voient en l'université un immense défi, habités qu'ils sont par le sentiment d'avoir déjà échoué dans l'enseignement supérieur. Malgré les années qui ont passé, plusieurs se perçoivent encore comme des décrocheurs. Pourtant, leur profil ne correspond pas à celui que l'on utilise habituellement pour décrire les types de décrocheurs.

Tinto demeure à ce jour⁴ l'auteur le plus cité lorsqu'il est question de définir les types de décrocheurs. Tinto (1994) identifie deux types de décrocheurs. Le premier décroche en raison de ses insuccès scolaires: il n'a pas le choix. Le second est un décrocheur «volontaire». Il ne décroche pas à cause d'échecs scolaires, mais parce qu'il ne s'est pas intégré à son établissement scolaire ou parce qu'il refuse ce que ce dernier lui offre. Selon Tinto, c'est ce second type de décrochage qui doit nous inquiéter le plus.

Or, après avoir examiné plusieurs cas de décrocheurs du collégial à l'université, nous ne voyons pas clairement la distinction entre décrocheurs volontaires et décrocheurs involontaires. Certains, comme Mathieu, combinent les caractéristiques de ces deux catégories. Ils possèdent en effet des caractéristiques des décrocheurs involontaires – surtout en ce qui concerne les notes et les échecs rencontrés lors du parcours scolaire –, mais ils présentent en même temps des caractéristiques des décrocheurs volontaires, rejetant ce que le collège leur offre sur le plan scolaire pour privilégier d'autres activités. Le cas de Mathieu est éclairant à cet égard. Si Mathieu a peu profité de la fréquentation de ses cours au secondaire et au collégial, il en va tout autrement des autres activités proposées par les établissements qu'il a fréquentés. Il se dit lui-même idéaliste et est, depuis longtemps, attiré par l'engagement politique. Dès son entrée au cégep, il s'est engagé au sein de l'association étudiante de son collège. Il a fondé un mouvement souverainiste et a organisé un collectif visant à mobiliser la population dans le but de renverser une décision gouvernementale qui lui paraissait insensée. Ce collectif a réuni des milliers de personnes et a reçu l'appui de plusieurs personnalités publiques, dont un ancien premier ministre. Mathieu a aussi participé à la fondation d'un parti politique municipal, en plus de militer activement au sein d'un parti politique provincial. Bien que Mathieu soit en situation d'échec scolaire, on peut tout de même le qualifier de très bien adapté à son milieu de même qu'à la vie étudiante de son milieu d'études.

À notre avis, puisqu'il a cumulé les échecs, tout en s'investissant à fond dans la vie étudiante, Mathieu ne correspond pas aux profils définis par Tinto. Dès lors, peut-on le qualifier de «décrocheur volontaire» ou de «décrocheur involontaire»? En fait, peut-on même qualifier Mathieu de «décrocheur»,

alors qu'il assimile lui-même ses activités extrascolaires à son projet personnel de formation? Serait-il, en quelque sorte, un «décrocheur apprenant»?

La principale question que nous nous posons est simple: comment un élève n'ayant pas mené à bien ses études préuniversitaires réussit-il à poursuivre des études universitaires?

UN DÉCROCHEUR APPRENANT

La période de décrochage est souvent analysée dans l'optique de la motivation et de l'estime de soi. Rivière (1996) explique par exemple que l'étudiant décrocheur du cégep n'a pas trouvé dans le milieu scolaire une forme d'actualisation de ses désirs, c'est-à-dire une plus grande autonomie, une acquisition de connaissances sur soi et sur le monde ainsi que la perspective d'un emploi satisfaisant plus tard. Rivière identifie trois phases dans le processus de décrochage. La première phase est celle du prédécrochage, qui serait selon lui causé par une mauvaise orientation de l'étudiant et par une disparité entre ses attentes et l'expérience offerte par le milieu scolaire: l'étudiant ne trouve pas ce qu'il attend de l'école, il vit une déception. Selon Mathieu, ce qu'apportaient les cours n'apparaissait pas assez important pour les efforts qu'il devait y consacrer. Lors de la deuxième phase, un sentiment de perte de confiance suit celui de déception, menant au décrochage effectif de l'étudiant. Finalement, la troisième phase est celle du postdécrochage. Elle se divise, selon Rivière, en deux étapes. La première étape est constituée d'une période de moratoire où l'individu fait le point sur sa vie et explore les possibilités du marché du travail. La seconde étape se caractérise par une période d'actualisation de soi au cours de laquelle la personne reprend confiance en elle et parvient à une perception plus claire d'elle-même. Or, plusieurs étudiants universitaires que nous avons rencontrés n'ont pas vécu leur expérience selon cette séquence. Mathieu en est un bon exemple: il n'a jamais connu un sentiment de «perte de confiance». Au contraire, il a gagné de l'assurance et a acquis plusieurs compétences malgré son décrochage, mais il l'a fait à travers l'éducation non formelle et des situations d'apprentissage informel.

⁴ «La théorie de Tinto sur le décrochage des étudiants est la théorie citée le plus souvent pour expliquer le processus menant au décrochage, [si bien] qu'elle a atteint un «stade quasi paradigmatique» dans le domaine des études supérieures» (Ma et Frempong, 2008, p. 4).



L'éducation non formelle⁵ et les situations d'apprentissage informel ont d'abord été étudiées dans le cadre du développement de l'éducation aux adultes. C'est ce qui a permis le développement de différentes techniques visant à aider les adultes à identifier leur propre bagage expérientiel, souvent grâce à des techniques d'entrevue complexes : bilans de compétences, mises en situation, échanges interactifs, etc. Ce que l'on appelle la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) extrascolaires est de plus en plus valorisé au Québec. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) affirme en effet que les personnes n'ont pas à réapprendre ce qu'elles savent déjà ni à apprendre à faire ce qu'elles font déjà. Selon Martel (2007), la RAC s'est toutefois développée d'abord et avant tout dans les programmes de l'enseignement professionnel et technique. Il existe bel et bien des modalités de reconnaissances des acquis dans les universités, mais l'enseignement collégial préuniversitaire ne dispose que très rarement d'outils pour reconnaître les apprentissages expérientiels. C'est aussi le cas en ce qui concerne la formation générale : bien que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ait proposé en 2010 un cadre de référence pour la reconnaissance des acquis à la formation générale, ce type de démarches est embryonnaire. D'une part, les établissements d'enseignement n'ont pas développé une culture propice à la RAC pour le secteur préuniversitaire ; d'autre part, les étudiants sont peu au fait de l'existence des possibilités que leur offre la RAC.

Mathieu identifie plusieurs compétences qu'il a développées grâce à ses activités extrascolaires : le leadership, le sens de l'organisation, le savoir interpersonnel et la capacité à s'adapter. Ce sont certes des compétences difficilement mesurables, mais elles n'en sont pas moins celles auxquelles Mathieu se réfère lorsqu'on lui demande de nous dire quelles compétences lui sont le plus utiles dans ses études universitaires.

UN DÉCROCHEUR COMPÉTENT

L'idée que la réussite scolaire repose sur divers types de compétences est loin d'être nouvelle. Il faut toutefois reconnaître que, depuis une dizaine d'années, une plus grande attention est accordée aux compétences qui ne sont pas spécifiquement liées à des matières ou à des programmes d'études, mais qui les traversent. C'est ce que certains appellent les «compétences essentielles», les «compétences transversales» ou encore les «compétences génériques». Ces différentes appellations ne sont pas synonymes, mais toutes renvoient à l'idée qu'il existe des compétences qui permettent d'évoluer dans la société du savoir du XXI^e siècle, des compétences qui favorisent l'intégration des personnes au marché du travail et qui les rendent autonomes dans leurs apprentissages.

Le consensus autour de l'importance de l'acquisition et de la reconnaissance de ce type de compétences s'est développé dans le domaine de l'éducation des adultes. Depuis une trentaine d'années, on a produit des travaux et des réflexions sur le sujet. Les politiques gouvernementales ont toutefois surtout été adoptées après la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO, à Hambourg, en 1997. La déclaration finale, dont le Canada est l'un des pays signataires, accorde d'ailleurs une place à l'éducation non formelle et aux apprentissages informels dans l'acquisition de qualifications techniques ou professionnelles, ainsi que dans le développement de compétences plus générales qui favorisent l'employabilité, la réussite scolaire et le développement personnel (UNESCO, 1997). Ce mouvement vers une reconnaissance de l'importance des compétences qui sont davantage liées à la personnalité, aux comportements et aux aptitudes de base suit également son cours dans le milieu des entreprises qui, depuis environ 30 ans, ont fait de l'autonomie de leurs employés une condition essentielle de l'augmentation de leur productivité (COCDMO, 2007).

Se pourrait-il que les expériences que les décrocheurs volontaires du collégial ont vécues hors de tout contexte scolaire leur aient permis de développer des compétences les préparant adéquatement aux études universitaires ?

Au début des années 2000, plusieurs organismes ont cherché à identifier ces compétences «essentielles», «de base» ou «génériques». En 2000, le *Conference Board* du Canada établissait la liste des «compétences relatives à l'employabilité 2000+»⁶. En 2003, le Gouvernement du Canada définissait quant à lui

⁵ Nous retenons ici les définitions de l'OCDE, élaborées par Werquin (2010). L'apprentissage formel «est dispensé dans un contexte organisé et structuré et est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources)» (p. 24). L'apprentissage non formel est plutôt «intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant» (p. 25). L'apprentissage informel renvoie quant à lui à «des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant» (p. 25).

⁶ Ces compétences sont : «Les compétences de base ou les compétences essentielles au développement de la personne : communication, gestion de l'information, utilisation des chiffres, réflexion et résolution de problèmes ; les compétences personnelles en gestion ou compétences, attitudes et comportements favorisant le potentiel de croissance (démontrer des attitudes et des comportements positifs, être responsables, être souple, apprendre constamment, travailler en sécurité) ; finalement, les compétences pour le travail d'équipe ou les compétences et les qualités nécessaires pour contribuer de façon productive (travailler avec d'autres, participer aux projets et aux tâches)». (*Conference Board* du Canada, 2000, dans COCDMO, 2007).



neuf compétences essentielles⁷. Aux États-Unis, le *Council for Adult Experimental Learning* (CAEL) identifiait de son côté onze compétences favorisant la réussite sociale et professionnelle⁸. Dans le réseau collégial québécois, il existe depuis peu un consensus à propos des cinq «compétences communes» qu'il importe d'intégrer dans tout parcours de formation. Ces compétences sont: résoudre des problèmes, exercer sa créativité, s'adapter à des situations nouvelles, exercer son sens des responsabilités et communiquer. Nous n'en sommes toutefois qu'à l'étape de réaliser des projets pilote⁹.

On peut se demander pourquoi on retrouve moins ce type de compétences dans les programmes de formation régulière que dans ceux de la formation continue. Selon Rachel Bélisle, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, le problème se trouverait surtout dans le manque de reconnaissance du fait que des activités de formation à caractère informel peuvent, elles aussi, mener au développement de ces compétences. Selon elle, «l'absence de formalisation [des] apprentissages [fait] en sorte que ceux-ci sont peu lisibles pour les institutions» (Bélisle, citée dans COCDMO, 2007, p. 8). Toutefois, Bélisle applique ce constat à la reconnaissance de l'éducation non formelle et des apprentissages informels pour les adultes peu scolarisés et qui ont des difficultés à intégrer le marché du travail. À notre avis, il est possible d'élargir le champ d'application de ce constat aux étudiants qui suivent présentement des parcours scolaires (ou tentent de le faire). L'expérience de Mathieu tout comme celle de nombreuses autres personnes que nous avons rencontrées jusqu'à maintenant dans le cadre de notre collecte de données en témoignent.

2 000 DÉCROCHEURS À L'UNIVERSITÉ

Revenons à notre questionnement de départ: Mathieu peut-il réussir à l'université? Ici, permettez-nous de vous révéler une petite supercherie: Mathieu n'est pas, comme nous l'avons laissé entendre dès le début de cet article, en début de parcours à l'université. Il a aujourd'hui 23 ans et il a terminé un baccalauréat en sciences politiques dans le temps prévu. Il étudie présentement à la maîtrise, travaille comme responsable des communications pour une entreprise de gestion des ressources humaines et envisage une deuxième maîtrise en économie, en Europe, encouragé en cela par ses professeurs. Surprenant, non?

Le parcours de Mathieu correspond d'une certaine manière à la logique du «parcours improbable», concept qui a inspiré Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostolle (2007) dans leur étude sur la famille, les réseaux sociaux et la persévérance scolaire. Dans cette étude, un parcours improbable est

celui d'une personne jugée «à risque» qui réussit à obtenir son diplôme (parcours improbable persévérant) ou alors celui d'une personne qui n'est pas jugée «à risque» et qui décroche de ses études (parcours improbable interruption). Le parcours de Mathieu correspond à un «parcours improbable persévérant». Or, l'étude de Bourdon et de ses collaborateurs suggère que les improbables persévérants ont beaucoup plus de liens avec des personnes ayant atteint un niveau de scolarité post-secondaire dans leurs relations hors famille que les gens ayant eu d'autres types de parcours. De plus, ils ont plus de liens avec des personnes rencontrées au travail et lors d'activités extrascolaires. Cela fait penser aux auteurs qu'ils ont peut-être un niveau d'intégration sociale plus élevé, ce qui pourrait expliquer en partie leur réussite. Se pourrait-il que les expériences que les décrocheurs volontaires du collégial ont vécues hors de tout contexte scolaire leur aient permis de développer des compétences les préparant adéquatement aux études universitaires? Et dans l'affirmative, comment peut-on expliquer qu'aucun lien n'ait jamais été établi entre leurs projets personnels et leur formation scolaire?

Certains diront que pareils cas sont rares et qu'une recherche comme la nôtre porte sur un phénomène marginal. Vraiment? Parmi les décrocheurs du secteur préuniversitaire à l'ordre d'enseignement collégial, beaucoup finissent tout de même par poursuivre des études universitaires avec succès. En fait, l'étude des données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004) sur le cheminement scolaire nous révèle que sur les 51 626 accédants à l'université à l'automne 2002, 21 411 n'avaient pas de diplôme d'études collégiales. En ne conservant que les étudiants ayant poursuivi, puis abandonné des études collégiales préuniversitaires au Québec, on trouve parmi ces étudiants 1 832 personnes qui ont eu un taux de persévérance, après une année d'études universitaires, de 74,1%. Près de 2 000 personnes, en une seule session d'inscription, s'inscrivent donc dans un programme d'études universitaires à temps plein, réussissent leur première année d'études dans une proportion de trois sur quatre, et ce, après avoir abandonné leurs études collégiales. Cela est d'autant plus étonnant qu'il

⁷ Ces compétences sont: la lecture des textes, l'utilisation de documents, le calcul, la rédaction, la communication verbale, le travail d'équipe, la capacité de raisonnement, l'informatique et la formation continue (RHDCC, 2004).

⁸ Ces compétences sont: l'esprit d'initiative, la ténacité, la créativité, le sens de l'organisation, l'esprit critique, le contrôle de soi, l'aptitude au commandement, la force de persuasion, la confiance en soi, les relations interpersonnelles ainsi que la sensibilité.

⁹ Deux projets pilotes ont été réalisés dans le réseau collégial en lien avec l'implantation des compétences communes dans les programmes de formation, aux cégeps de Beauce-Appalaches et Marie-Victorin. Pour un compte-rendu, voir Côté (2012).



ne s'agit pas de personnes décidant, après avoir mené une carrière, de reprendre les études. En effet, l'âge moyen des décrocheurs du collégial qui s'inscrivent à l'université est de 23,7 ans. Si l'on tient compte des personnes qui s'inscrivent à l'université à un âge beaucoup plus avancé (par exemple, à l'âge de la retraite), on peut conclure que la majorité de ce groupe est constituée de personnes qui entreprennent leurs études universitaires dès l'âge minimal – 21 ans – pour être admis sur la base de l'expérience. Ainsi, des milliers de décrocheurs du collégial poursuivent des études universitaires. Parmi eux, combien de cas comme Mathieu ?

CONCLUSION

L'objet du présent article n'était pas d'examiner le cas de Mathieu en profondeur. Il s'agissait plutôt pour nous de faire état de nos réflexions. Une chose est sûre, le cas de Mathieu est loin d'être unique. Des centaines de décrocheurs du collégial accèdent à l'université, chaque année, et y transfèrent des compétences acquises dans toutes sortes de situations extra-scolaires. Ce simple fait nous invite à nous demander comment ces étudiants ont acquis ces compétences et de quelles façons les collèges peuvent interagir avec les décrocheurs afin de les accompagner dans la réalisation de leurs aspirations tant personnelles que professionnelles. ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOURDON, S., J. CHARBONNEAU, L. COURNOYER et L. LAPOSTOLLE. *Famille, réseaux et persévérance au collégial*, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et les apprentissages, Université de Sherbrooke, 2007.

COCDMO. *Reconnaissance des compétences génériques pour les personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées. Inventaire des outils des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre*, Montréal, Équipe de travail de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre, 2007.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Sainte-Foy, 2007.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 2000.

CÔTÉ, F. « Les compétences communes au collégial, de la théorie à la pratique », *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n° 2, 2012, p. 18-23.

GRUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU QUÉBEC. *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Montréal, McKinsey et Compagnie, 2009 [http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir_pouvoir.pdf].

GUIGUE, M. « Le décrochage scolaire », dans M.C. BLOCH et B. GERDE (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, coll. « Pédagogie-Formation, Chronique Sociale », Lyon, 1998.

MA, X. et G. FREMPONG. *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*, Rapport à la Direction de la politique sur l'apprentissage, Gatineau, Ressources humaines et Développement social Canada, 2008.

MARTEL, L. « La reconnaissance des acquis pour l'enseignant du collégial : un moyen de soutenir son développement professionnel », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, 2007, p. 23-29.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*, Rapport de la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Québec, 2004.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *État de la formation de base au Québec*, Québec, 2005.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *Relever le défi: guide d'utilisation des compétences essentielles*, Ottawa, 2004.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *Définition des compétences essentielles*, Ottawa [rhdsq.gc.ca/competencesessentielles].

RIVIÈRE, B. *Le Décrochage au collégial*, Montréal, Beauchemin, 1996.

TINTO, V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2^e édition, Chicago, University of Chicago Press, 1993.

UNESCO. *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes – Rapport final*, Hambourg, 1997 [<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepfra.pdf>].

WERQUIN, P. *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*, Paris, OCDE, 2010.

Sébastien PICHÉ enseigne l'histoire au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption depuis 1996 et est chargé de projet à l'Association pour la recherche au collégial depuis 2007. Il réalise depuis 2010 une recherche subventionnée par le PAREA auprès des étudiants et diplômés universitaires ayant abandonné des études préuniversitaires collégiales. Il a publié *La recherche collégiale: 40 ans de passion scientifique* (PUL, 2011) et *Histoire de l'Occident* (Modulo, 2011), en plus de collaborer à plusieurs ouvrages portant sur le réseau collégial. Il est présentement membre de la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation.

sebastien.piche@collanaud.qc.ca

Stéphane CHOUINARD enseigne l'histoire au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Lui-même ancien décrocheur, il réalise depuis 2010 une recherche subventionnée par le PAREA auprès des étudiants et diplômés universitaires ayant abandonné des études préuniversitaires collégiales. Il a fondé l'Observatoire réflexif sur la pédagogie et a développé plusieurs mesures d'aide à la réussite dans son collège.

stephane.chouinard@collanaud.qc.ca