

La dynamique psychosociale du décrochage au collégial

Bernard Rivière, M.Ed., M.A.Ps., Ph.D.

Psychologue/chercheur, Collège Rosemont

Résumé

Les résultats de cette recherche qualitative révèlent une dynamique psychosociale du décrochage au collégial qui est décrite sous trois séquences temporelles: la période du pré-décrochage, le décrochage et le post-décrochage. À chacune de ces périodes appartiennent différentes étapes qui se présentent jusqu'au moment du décrochage manifeste (passage à l'acte) comme un apprentissage régressif induit par une inadaptation interactive individu/environnement. Par ailleurs, la période du post-décrochage est un moratoire scolaire d'intégration et de réactualisation de soi.

Au Québec, 38% des cégepiens quittent leurs études sans obtenir leur diplôme d'études collégiales (D.E.C.). En ce qui concerne les persévérants, c'est-à-dire ceux qui se maintiennent au cégep, il n'y a que 25% d'entre eux qui obtiennent leur D.E.C. dans les délais requis (M.E.S.S., 1992).

Ainsi, malgré une sélection de plus en plus sévère, les cégeps n'arrivent pas à conserver plus de 60% des candidats admis. Cette situation est d'autant plus alarmante que les étudiants qui présentent des difficultés graves d'apprentissage, du retard mental, des déficiences de santé et des perturbations graves affectives ne terminent habituellement pas leur étude secondaire et, par voie de conséquence, ne sont pas candidats aux études collégiales. C'est donc dire que les décrocheurs de cégep sont habituellement tous porteurs d'un diplôme de secondaire V et d'un dossier qui leur ont permis de franchir les portes du cégep. Dans ce contexte, on peut penser que l'effet du système collégial a une grande influence sur le décrochage des cégepiens.

Transaction étudiant-cégep

L'étudiant, d'un point de vue systémique, a deux fonctions principales: l'une d'assimilation de l'environnement et l'autre de production. Ces deux phases étant

essentielles pour son plein développement, l'étudiant se développe lui-même en incorporant divers aspects de l'environnement tout en lui donnant une extension. Il y a une transaction globale entre la personne et l'environnement.

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

Ainsi, tout au long du parcours scolaire, les relations qu'aura l'étudiant avec l'institution l'inciteront à se maintenir 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 et Muia, 1980; Morissette, 1981). Staats (1977) mentionne que le jeune qui est dans un système de motivation déficitaire apprend beaucoup moins qu'un autre et que son développement global en est précarisé. Les renforcements intrinsèques et extrinsèques sont de moins en moins disponibles. L'attention du sujet diminue davantage et la conséquence ultime est une sorte de spirale descendante d'apprentissages régressifs cumulatifs.

Il est possible que, pour l'étudiant du cégep, cette spirale descendante se présente comme un circuit de dégénérescence qui le mène au décrochage faute d'une intervention appropriée. Dans cette dynamique, l'environnement scolaire jouerait un rôle prépondérant. Dans ce sens, Astin (1991) a évalué l'influence de l'environnement collégial sur le développement de l'étudiant. Il conclut que plus un étudiant passe du temps au collège à des activités d'études et des activités parascolaires, plus celui-ci a tendance à se maintenir aux études. Il ajoute que les caractéristiques du curriculum, de l'organisation scolaire et de l'environnement en général favorisent

grandement la croissance académique sans égard à la nature des cours suivis. Ainsi, ce chercheur fait surtout ressortir l'impact des caractéristiques environnementales dont les croisements avec des 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 étudiants, à plus forte raison au maintien de leurs études.

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

Ainsi, le décrochage résulterait d'une dynamique interactionnelle entre l'étudiant et son institution qu'on représente souvent en psychologie par la célèbre formule $[C=F(P \times E)]$. Cette équation appliquée au milieu scolaire signifierait que le comportement de se maintenir aux études ou de les abandonner serait déterminé par la nature des rapports qu'entretiennent mutuellement les étudiants et l'environnement scolaire.

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

Scénario du décrochage

Au départ, l'étudiant, candidat à son admission dans un cégep, peut percevoir cette institution comme répondant à ses besoins d'actualisation, à ce qu'il perçoit de lui-même. Dans ce sens, le cégep pourrait en effet avoir pour certains une fonction fantasmatique du moins projective. Nombreux sont les étudiants qui entrent au cégep sans avoir une idée précise de ce qu'est le collège dans la réalité. Après une certaine période, une distorsion du contact entre l'étudiant et le cégep apparaît. Si cette situation perdure, l'étudiant présente les premiers signes d'inadaptation: anomie, absence d'appartenance, passivité, sentiment d'incompétence, stress, absence de désir (Rivière, 1984). Le rendement scolaire s'en ressent. Ce décrocheur potentiel aurait alors deux tendances, soit d'attribuer ses difficultés au système, soit de se les attribuer. Dans un cas comme dans l'autre, aucune de ces situations n'est enviable.

Dans la première situation, l'environnement scolaire peut lui apparaître immuable, donc d'aucun recours; dans la deuxième situation, il peut penser qu'il est porteur d'un handicap. Ce handicap ou encore ses difficultés personnelles peuvent être alors perçues par le sujet comme des carences globales et permanentes. Se maintenir au cégep devient, dans ce contexte, une situation intolérable et stressante, lui faisant envisager le pire et sans issue. Il finit alors par croire que le cégep n'est plus pour lui. Il décroche avec un sentiment d'échec et donc avec un concept de soi plus altéré que lors de son entrée au cégep. C'est le genre de scénario qui s'accorde bien avec les théories psychosociales du comportement.

Mais qu'en est-il exactement du décrochage dans l'expérience même des sujets? Que disent-ils de leur décrochage? Comment l'ont-ils vécu? Quelles sont les phases du décrochage?

Nature de la recherche

Relativement à ces questions, la méthode de recherche qualitative a été privilégiée. La recherche qualitative permet des descriptions et des explications riches et solidement ancrées pour l'analyse du processus du décrochage dans le contexte psychosocial des sujets. L'utilisation d'une recherche qualitative est motivée par le désir d'appréhender le phénomène de l'abandon scolaire au collégial à travers l'acte de conscience et de perception du sujet décrocheur.

Globalement, la recherche qualitative est particulièrement efficace pour toute étude descriptive centrée sur un contexte, un environnement et des interactions humaines. C'est l'objet de cette recherche.

Objectifs de recherche

L'objectif global de la recherche vise à découvrir et à analyser le processus psychosocial par lequel l'étudiant du milieu collégial aboutit au décrochage. Les objectifs spécifiques sont les suivants: identifier les éléments communs que partagent, dans leur dynamique, les décrocheurs; déterminer la séquence dans laquelle apparaissent les diverses étapes du décrochage; examiner si la séquence des étapes est uniforme pour l'ensemble des décrocheurs du cégep; décrire chacune des étapes du décrochage en fonction des données recueillies auprès de décrocheurs; démontrer les interrelations des différentes étapes du décrochage; évaluer l'importance du rôle que les décrocheurs accordent au cégep dans le fait d'avoir abandonné le cégep; évaluer le rôle que les décrocheurs s'attribuent dans l'abandon de leurs études; explorer s'il existe des différences dans le processus de décrochage entre les décrocheurs du secteur technique et ceux du secteur préuniversitaire; explorer, s'il y a lieu, les différences entre les filles et les garçons qui ont décroché de leurs études.

Déroulement de la recherche

Sujets

À partir d'une liste de 260 décrocheurs¹ du Collège Rosemont, nous avons tiré aléatoirement les noms de 60 sujets. Parmi ces sujets, certains n'ont pu être re joints, d'autres avaient effectué un retour aux études et quelques-uns n'étaient pas disponibles ou volontaires pour participer à cette recherche. Finalement, 33 décrocheurs acceptent de participer à la recherche. De ce nombre, 13 décrocheurs ont été exclus des analyses de résultat parce qu'ils avaient été utilisés pour l'entraînement des interviewers et l'expérimentation du protocole d'entrevue, de sorte que 20 entrevues ont été utilisées pour fin d'analyse.

Entrevues en profondeur

Pour faire les entrevues, nous avons reçu l'aide de dix étudiants en technique de recherche, enquête et sondage du Collège Rosemont. Chaque interviewer avait trois entrevues à réaliser avec des sujets différents. Les dix premières entrevues furent des entrevues d'entraînement sur lesquelles les étudiants s'auto-évaluaient et recevaient aussi un feed-back de la part de leurs pairs et de la superviseure. Les entrevues ont été enregistrées sur bandes magnétophoniques, lesquelles furent retranscrites intégralement par traitement de texte à l'aide d'un dictaphone.

Analyse des données

Les entrevues sont ensuite réparties en quatre groupes : (a) pré-universitaire, filles (P.U.F.); (b) pré-universitaire, garçons, (P.U.G.); (c) techniques, filles (T.F.); (d) techniques, garçons (T.G.). Toutes les entrevues sont lues d'une façon préliminaire. Cette première lecture donne une idée globale de la nature, de la pertinence des informations cueillies et du sens général de l'ensemble des descriptions des sujets vis-à-vis leur décrochage.

Unité de signification et catégorie conceptuelle

Dans quatre entrevues sont délimitées les unités de signification qui font ressortir les phrases du sujet comme étant des exemples typiques du processus de décrochage tel que vécu par le sujet (Giorgi, 1985).

Par la suite, ces unités de signification sont groupées sous forme de catégories conceptuelles. Une catégorie conceptuelle regroupe 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

Selon les séquences pré-établies: pré-décrochage, décrochage, post-décrochage sont réparties les diverses catégories conceptuelles.

Les catégories conceptuelles sont articulées dans une grille d'analyse temporelle par laquelle sont "décodées" toutes les entrevues. Les unités de signification sont ainsi regroupées sous leurs catégories conceptuelles et sont 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 confirmer la cohérence interne et la reconnaissance d'un sens commun d'une dynamique de l'abandon scolaire.

Vérification de la grille d'analyse et de ses catégories conceptuelles

À l'aide d'une spécialiste qui connaît bien le phénomène du décrochage, nous avons vérifié si chacune des catégories conceptuelles articulées dans l'ordre des séquences temporelles rendait bien compte du processus du décrochage. 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, nous avons donc demandé à cette spécialiste de faire une classification conceptuelle des unités de signification à l'intérieur des trois périodes de la dynamique du décrochage, pré-décrochage, décrochage et post-décrochage. Nous avons, par la suite, établi, par consensus, une classification. C'est ainsi que fut construite la grille d'analyse.

Constitution invariante

Chacune des entrevues a été "décodée" à partir de la grille d'analyse. L'analyse des entrevues a fait émerger diverses étapes du décrochage qui constituent 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 sont en quelque sorte un cadre de référence pour vérifier la transférabilité des résultats.

Chacun des raccrocheurs du groupe devait exprimer par écrit la similitude ressentie entre leur propre expé-

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

rience du décrochage et les résultats de la recherche. Nous leur avons aussi demandé de chiffrer en pourcentage le degré de conformité de leur expérience vécue en regard de la dynamique psychosociale du décrochage telle qu'elle est apparue suite à l'analyse des résultats.

Résultat

Le décrochage répond à une dynamique psychosociale. Cette dynamique présente dix séquences constantes et communes à l'ensemble des décrocheurs.

1. Besoin d'actualisation

Au départ, les candidats aux études collégiales re-connaissent tous la valeur des études post-secondaires. Cela correspond à une démarche d'actualisation qui leur permettra d'être plus autonome, 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. »

2. Perception déformée du cégep

Par ailleurs, ils n'ont pas une perception très juste du cégep et ne connaissent pas leurs objectifs d'orientation. « 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. »

3. 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 intimes ou sont, dans le meilleur des cas, des compromis en 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 pré-décrochage, c'est la somme des informations fausses, partielles ou absentes dont sont porteurs les futurs décrocheurs, à propos des études collégiales. « 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 ». Cela est aussi vrai pour les croyances qu'ils ont à l'égard des cégeps. Il ne fait nul doute dans ce contexte que le processus d'orientation n'est pas complété. D'ailleurs, certains affirment avoir fait une demande d'admission sur une première impression sans avoir poussé plus à fond leur exploration ou leur évaluation des programmes. Aussi, grand est le ressentiment envers les cours et les services d'information et d'orientation scolaire au niveau secondaire. Ce sont là les premiers moments de déstabilisation qui prendront la forme d'un choc situationnel dès l'inscription et la présence au premier cours.

4. Choc situationnel

Au moment de l'inscription, ils reçoivent leur horaire, c'est avec consternation qu'ils prennent connaissance de la nature des cours à suivre. Tout est nouveau, la séquence des cours, la durée des cours. Dès les premiers contacts avec les professeurs, ils sont déjà mis devant des échéanciers de travail. Non seulement ces étudiants n'arrivent pas à gérer leur temps, mais ne savent pas comment s'y prendre pour faire un travail. De plus, ils s'aperçoivent qu'ils n'ont pas les acquis fondamentaux pour appuyer de 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, certains ont aussi quitté leur famille pour étudier en métropole. Finalement, ils ressentent qu'ils n'ont pas de liens avec leur nouvelle institution scolaire et pas plus avec les occupants du cégep.

« 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 en contact 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 nuit cela, je pense. »

5. Sentiment d'aliénation

Il s'ensuit une démotivation envers les cours. Ils n'ont 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'étudiant, mais en tant que personne, parce que je pense que les profs ont aussi une éducation à recevoir. »

Ces étudiants sont déjà en marge du système même s'ils n'ont pas encore quitté le cégep. Ils se retrouvent sans groupe d'appartenance et ne participent donc pas aux activités parascolaires. Malgré un grand besoin d'aide, ils n'ont pas toujours recours aux services d'aide,

c'est-à-dire, conseillers d'orientation, d'information scolaire et professionnelle, psychologue, aide pédagogique.

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

6. Comportement de défense

En bout de ligne, les étudiants ont 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 rémunérées, 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 étudiante, j'avais pris un travail dans un restaurant et on avait vraiment besoin de moi plus d'heures. J'ai alors fait le choix. Je continuais à pocher ou je me ramassais de l'argent. C'était quand même assez payant pour une fille qui voulait faire d'assez gros salaires, c'était intéressant. »

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. »

7. Inhibition de l'action

Ni dans l'évitement, ni dans l'acharnement, les sujets ne réussissent à répondre aux exigences scolaires. Aussi, ils se déprécient et s'attribuent 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, la maladie en aurait profité pour se manifester à cause d'une fatigue. J'aurais pu avoir mon attaque dix ans plus tard aussi. J'étais prédisposée, je l'aurais eue pareil à un autre moment donné. »

8. Résignation au décrochage

Ils 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. »

Certains vont quitter officiellement ou tacitement le collège, les premiers vont essayer de sauver leurs acquis scolaires, les seconds n'ont rien à sauver sur le plan académique. « 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. »

Certains 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, il n'y a aucune alternative possible à l'intérieur du système collégial. La décision est prise, ils abandonnent les études.

Naturellement, ils en parlent à leurs pairs qui sont souvent eux aussi des décrocheurs ou des étudiants en voie de l'être. Ces derniers ne peuvent qu'entériner leurs décisions. En ce qui concerne les parents, ils sont souvent mis devant le fait accompli. Très peu sont d'accord avec la décision de leurs enfants, mais la plupart sont désemparés devant la situation. Le décrochage peut emmener des conflits à l'intérieur de la famille.

« Ils 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. »

Par ailleurs, certains parents offrent leur support.

« 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 un 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. »

9. Moratoire scolaire

Pour certains, le décrochage fait vivre 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 quittent les études en pensant qu'il s'agit d'un non retour définitif. Il s'agit pour eux d'une période de réflexion, d'exploration, de 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 autres choses. Déjà, au départ, quand j'ai arrêté, c'était une délivrance parce que j'avais un poids énorme qui venait d'être enlevé. Je n'avais plus à me soucier 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. »

10. Réactualisation de soi

Ils s'arment alors de nouvelles résolutions. Le post-décrochage est alors une période de stabilisation, les sujets reprennent confiance en eux, prennent des décisions et s'investissent dans de nouveaux projets personnels. Il y a alors une meilleure perception de soi.

« 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 pré-universitaire et technique

On constate que plusieurs étudiants, ayant été refusés en technique ou n'ayant pas d'objectif d'orientation clair, choisissent en désespoir de cause le secteur pré-universitaire. Au secteur technique, les exigences sont grandes et plusieurs étudiants n'arrivent pas à y répondre. Par ailleurs, le processus de décrochage est identique pour l'ensemble des étudiants.

Filles et garçons

Les garçons ont une tendance plus rapide à recourir à des stratégies d'évitement. Les filles se rendent parfois jusqu'à la maladie avant de quitter les études, mais notre échantillonnage ne permet pas de généraliser cette constatation. On peut conclure que sur la pente du décrochage, l'appartenance sexuelle ne semble pas induire une dynamique particulière du décrochage.

Schématisation du décrochage

L'analyse des résultats présente les différentes étapes d'une dynamique psychosociale du décrochage. Ainsi, cette dynamique se présente comme suit:

A. Pré-décrochage

1. Besoin d'actualisation
 - 1.1 Autonomie et culture personnelle
 - 1.2 Insertion sociale et professionnelle
2. Perception déformée du cégep
 - 2.1 Fond et forme indéfinis
3. Orientation scolaire problématique
 - 3.1 Indécision vocationnelle
 - 3.2 Choix non intimes de programmes
 - 3.3 Renforcements sociaux
 - 3.4 Conjoncture économique
 - 3.5 Désinformation scolaire
 - 3.5.1 Impression primaire
 - 3.5.2 Informations absentes, partielles et erronées
 - 3.5.3 Hérésie scolaire
 - 3.5.4 Insatisfaction des cours et des services d'information et d'orientation scolaire au secondaire

B. Décrochage		
<p>4. Choc situationnel</p> <p>4.1 Encadrement et autonomie non assumée</p> <p>4.2 Gestion déficiente du temps</p> <p>4.2.1 Séquence des cours</p> <p>4.2.2 Durée des cours</p> <p>4.2.3 Échéancier</p> <p>4.3 Charge de travail plus lourde</p> <p>4.4 Méthode de travail inefficace</p> <p>4.5 Bases académiques insuffisantes</p> <p>4.6 Premiers contacts avec les professeurs, insatisfaisants</p> <p>4.7 Solitude du début</p> <p>4.7.1 Étudiants des régions éloignées</p> <p>4.7.2 Amitiés rompues</p> <p>5. Sentiment d'aliénation</p> <p>5.1 Sentiment d'aliénation scolaire</p> <p>5.1.1 Démotivation vis-à-vis les programmes et les cours</p> <p>5.1.2 Absence de médiation significative</p> <p>5.1.3 Absence de demande d'aide aux professeurs</p> <p>5.2 Sentiment d'aliénation sociale</p> <p>5.2.1 Absence de groupe d'appartenance</p> <p>5.2.2 Non-participation au parascolaire</p> <p>5.2.3 Non-recours aux services d'aide</p> <p>5.3 Sentiment d'aliénation familiale</p>	<p>6. Comportements de défense</p> <p>6.1 Comportements d'évitement</p> <p>6.1.1 Négligence envers les travaux scolaires</p> <p>6.1.2 Absentéisme et abandon de cours</p> <p>6.1.3 Passivité</p> <p>6.1.4 Perturbation des cours</p> <p>6.1.5 Relation amoureuse plus intensive</p> <p>6.1.6 Augmentation des heures d'emploi</p> <p>6.1.7 Achats inconsidérés</p> <p>6.2 Comportement de "suradaptation"</p> <p>6.2.1 Répondre aux normes de performance scolaire</p> <p>6.2.1.1 Effet d'élite</p> <p>6.2.2 Répondre aux normes de performance familiale</p> <p>6.2.3 Répondre aux normes de performance sociale</p>	<p>7. Inhibition de l'action</p> <p>7.1 Impuissance scolaire et psychosomatisme</p> <p>7.2 Dévalorisation et attribution d'incompétence</p> <p>7.2.1 Incompétence scolaire</p> <p>7.2.2 Incompétence sociale</p> <p>7.2.3 Incompétence globale</p> <p>8. Résignation au décrochage</p> <p>8.1 Sauve-qui-peut</p> <p>8.1.1 Préserver sa santé physique et psychologique</p> <p>8.1.2 Sauver les acquis</p> <p>8.2 Absence d'alternative dans le cégep</p> <p>8.2.1 Conditions du régime pédagogique</p> <p>8.2.2 Prolongation non désirée</p> <p>8.2.3 Perspectives d'emploi liées à la formation, étroites</p> <p>8.3 Renforcements sociaux</p> <p>8.3.1 Influence des pairs</p> <p>8.3.2 Réaction des parents</p>

C. Post-décrochage
9. Moratoire scolaire
9.1 Première perception de soi négative
9.2 Évaluation comparée du travail et des études
9.2.1 Changement d'attitude envers les études
9.2.2 Prise de conscience et rectification des attitudes
9.3 Décision et nouveaux projets
10. Actualisation de soi
10.1 Concept de soi
10.2 Perception lucide de l'avenir

Conclusion

À la lumière des résultats, le décrochage apparaît comme l'aboutissement d'interactions complexes entre l'étudiant et son environnement scolaire. Les résultats de la présente recherche indiquent que cette dynamique dérive d'étapes successives, non-aléatoires, qui s'apparentent 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. Il y a alors appropriation d'un projet personnel et une réactualisation de la personne.

La dynamique du décrochage n'est pas 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. Ainsi, dans la figure qui suit, sont désignées les dix étapes du décrochage. En fin de parcours, il y a un retour à soi, une intégration de l'expérience du décrochage. La flèche horizontale indique que les sujets entrent dans une nouvelle étape de réactualisation.

Cette dynamique psychosociale semble commune à l'ensemble des sujets et se présente comme suit:

Dynamique psychosociale du décrochage

Discussion des résultats

Le décrochage est un processus interactif entre l'étudiant et l'institution. Les décrocheurs sont un produit du système. Il y a une nécessité de bien supporter l'étudiant à risque de décrochage.

Ainsi, il y a un lien entre le décrochage et l'institution. 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, le régime pédagogique abusif et oppressif, l'absence d'encadrement, des méthodes pédagogiques inappropriées. Goupil (1990) fait aussi état de facteurs qui contribuent à l'inadaptation scolaire: modalités de communication non-efficaces, résolution de problème et prise de décision aléatoires, relations biaisées avec la direction, absence de sentiment d'appartenance, inadéquation de la pédagogie et des contenus enseignés par rapport aux attentes des étudiants.

Pour certains chercheurs, Caouette (1992) ainsi que Caouette et Bégin (1993), le décrochage est interprété comme une dénonciation du système scolaire. En effet, pour un grand nombre d'étudiants, le cégep ne représente pas le lieu d'accomplissement personnel auquel ils s'attendaient et leur résistance prend alors la forme du décrochage.

Bien que plusieurs étudiants soient conscients d'être mal préparés à aller au cégep, ils sont alors en droit de réclamer de l'institution qui les a accueillis le support nécessaire afin de bien réussir leurs études. Ces supports peuvent prendre la forme de services d'intégration, de mise à niveau et d'ateliers de méthode de travail.

La transition d'un ordre scolaire à un autre semble cruciale pour le jeune à plus forte raison parce que ce passage coïncide avec la fin de l'adolescence. 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 biopsychologiques. 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, il y a les objectifs que les cégeps poursuivent et, d'autre part,

ce que cherche à résoudre l'adolescent en terme développemental et identitaire, à plus forte raison pour l'étudiant à risque. Les cégeps ont de plus en plus la préoccupation d'offrir une formation pour faire face à la mondialisation des marchés, à la compétition accrue des entreprises, à l'accélération des changements technologiques, mais ils doivent s'assurer que cela ne se fasse pas au détriment du développement harmonieux des étudiants.

Il faut que les exigences scolaires soient proportionnelles aux capacités réelles des adolescents. Si la demande est au-delà des moyens réels de l'étudiant, il en résulte de graves répercussions sur la motivation, l'estime de soi et globalement sur l'ensemble de la personnalité. Dans ce sens-là, l'étudiant est en position d'échec et cela ne le rendra pas plus utile à l'épanouissement sociétal.

D'autre part, il est possible que certaines dimensions attribuées aux décrocheurs peuvent aussi appartenir à l'ensemble des adolescents. Le décrochage, dans ce sens, serait alors une forme exacerbée de la crise de l'adolescence. Le décrochage, vu dans une perspective développementale pourrait, à la limite, constituer pour les jeunes un rite d'initiation inhérente à une société post-moderne. Ainsi, le décrochage pourrait être perçu comme une recherche identitaire, un geste ultime de découverte de soi.

Puissent les cégeps introduire dans leur mission, un support au développement identitaire de leurs étudiants.

Summary

The result of this qualitative research presents a psychosocial process of college's drop out. This process is analysed through three principal sequences of ten regressive stages inducted by mutual misadaptation between the student and college. However, the last stage after leaving college is a self reactualisation.

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. (Eds), *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*, no. 64, pp. 65-72.

- CAOINETTE, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation*, Montréal: VLB.
- CAOINETTE, C.E. (1984). "Pluralisme scolaire et démocratie", *Droit de passage*, vol. 14, no. 3.
- CAOINETTE, C.E. et BÉGIN, H. (1993). "Effets pervers et nouveaux défis: l'excellence en éducation", *Relation*, sept. 593, pp. 207-210.
- GIORGI, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method, in a Giorgi (ed.), *Phenomenology and psychological research*, Pittsburg, (PA): Duquesne University Press, pp. 8 à 22.
- GOUPIL, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Boucherville, Qc: Morin.
- LANGÉVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire*, Montréal: Logiques.
- M.E.S.S. (1992). *Les nouvelles populations étudiantes 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*, vol. XVI, 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.
- 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*, vol. 45, no. 1, Hiver, pp. 89-125.
- TINTO, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago and London: The University of Chicago Press.