

Comprendre les décrocheurs afin de mieux les aider

Bernard Rivière

Psychologue
Cégep de Rosemont

LE décrochage scolaire au collégial a de quoi inquiéter du fait, notamment, que le monde actuel exige une formation de plus en plus poussée. Devant l'ampleur du phénomène – 38 pour cent des cégépiens ne terminent pas leurs études (MESS 1992) –, beaucoup d'intervenants se sentent impuissants. Ce sentiment est souvent généré par une absence de connaissances sur le décrochage. On est éfrayé par ce que l'on ne connaît pas et, dans ce contexte, les interventions risquent de ne pas être efficaces. Dire des décrocheurs qu'ils sont inadaptés sur le plan scolaire est un truisme qui sous-entend que l'institution scolaire n'a pas à se remettre en question. Une meilleure connaissance de la dynamique du décrocheur pourrait induire un changement d'attitude et de comportement envers cette clientèle qui « dérange ». C'est sur cette dynamique que nous nous sommes penché.

Notre recherche est un complément aux théories de la motivation en milieu scolaire et peut être la base de recherche-action pour le réseau. Elle peut aussi ouvrir sur la construction de nouveaux instruments de diagnostic, de dépistage ou d'amélioration de nos contacts avec les étudiants en général et, en particulier, avec ceux qui sont en « crise motivationnelle ». Apporter de l'attention à cette clientèle ne demande pas nécessairement une réforme draconienne du système et s'inscrit tout naturellement dans la mission du cégep.

Nous rapportons ici quelques faits saillants d'une recherche qui visait à découvrir et à analyser le processus psychosocial par lequel l'étudiant du collégial en arrive au décrochage. Il s'agit d'une recherche qualitative qui s'appuie sur les données recueillies lors d'entrevues auprès de vingt étudiants décrocheurs du cégep de Rosemont.

RIVIÈRE, Bernard, Dynamique psychosociale du décrochage au collégial, Montréal, Collège de Rosemont, 1995, 326 p. (PAREA)

Processus de l'abandon scolaire

Comme l'a démontré Chikering (1972), l'étudiant est un système ouvert ayant deux fonctions principales : l'une d'assimilation de l'environnement et l'autre de production. Ces deux fonctions sont essentielles pour son plein épanouissement. Ainsi, l'étudiant se développe en incorporant divers aspects de l'environnement tout en lui donnant une extension (Hall et Lindsey, 1967). Il y a une transaction globale entre la personne et l'environnement.

Les croyances, les attentes et, conséquemment, les comportements se situent dans le processus de transaction Individu-Environnement qui a une importance majeure, peut-être encore plus dans le développement du jeune adulte, car ce développement a un impact direct sur sa motivation (Tinto, 1987). C'est à partir de ce processus que des changements internes se produisent chez l'individu et favorisent son développement global en tant que personne.

Tout au long du parcours scolaire, les relations qu'aura l'étudiant avec l'institution scolaire l'inciteront à maintenir ou à abandonner ses études. Staats (1977) mentionne que l'enfant qui est dans un système de motivation déficitaire apprend

beaucoup moins qu'un autre et que son développement global en est affecté. Les renforcements intrinsèques et extrinsèques sont de moins en moins disponibles. L'attention de l'enfant diminue et la conséquence ultime est une sorte de spirale descendante d'apprentissage régressif cumulatif.

Il est possible que, pour l'étudiant du cégep, cette spirale descendante se présente comme un circuit de dégénérescence qui le mène au décrochage faute d'une intervention appropriée. Dans cette dynamique, l'environnement scolaire jouerait un rôle prépondérant.

Au départ, l'étudiant, candidat aux études collégiales, peut percevoir le cégep 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 fantasmagorique, du moins projective. Nombreux sont les étudiants qui entreprennent des études postsecondaires 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 celle d'attribuer ses difficultés au système, soit celle de se les attribuer. Dans un cas comme dans l'autre, aucune de ces situations n'est viable. Dans la première, l'environnement scolaire peut lui apparaître immuable, donc d'aucun secours ; dans la deuxième, il peut penser qu'il est porteur d'un handicap. Ce handicap ou encore ces difficultés personnelles peuvent être alors perçus par le sujet comme des carences globales et permanentes. Se maintenir au cégep devient, dans ce contexte, une situation intolérable et stressante, sans issue. L'étudiant finit alors par croire que le cégep n'est pas pour lui. Il décroche avec un sentiment d'échec et donc avec une perception de lui-même plus négative 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 ? C'est ce que nous avons tenté de savoir.

Les étapes du décrochage

Les résultats de notre recherche révèlent une dynamique psychosociale du décrochage scolaire qui comporte dix étapes constantes et communes à tous les décrocheurs.

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. En fin de parcours, il y a un retour à soi, une intégration de l'expérience du décrochage, et les sujets entrent dans une nouvelle étape d'actualisation.

Besoin d'actualisation

Au départ, les candidats aux études collégiales reconnaissent tous la valeur des études postsecondaires. Cela correspond à une démarche d'actualisation qui leur permettra d'être plus autonomes, d'élargir leur culture personnelle et de maximiser leur insertion sociale et professionnelle : *« D'une part, je voulais acquérir plus de connaissances, d'autre part, j'étais consciente que pour réussir dans n'importe quoi dans la vie, ça te prend un certain niveau d'études. Il y avait aussi un aspect monétaire, je voulais être indépendante. Je sais qu'étudier rapporte en quelque part. »*

Perception déformée du cégep

Par ailleurs, les futurs décrocheurs n'ont pas, au départ, 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. »*

Orientation scolaire problématique

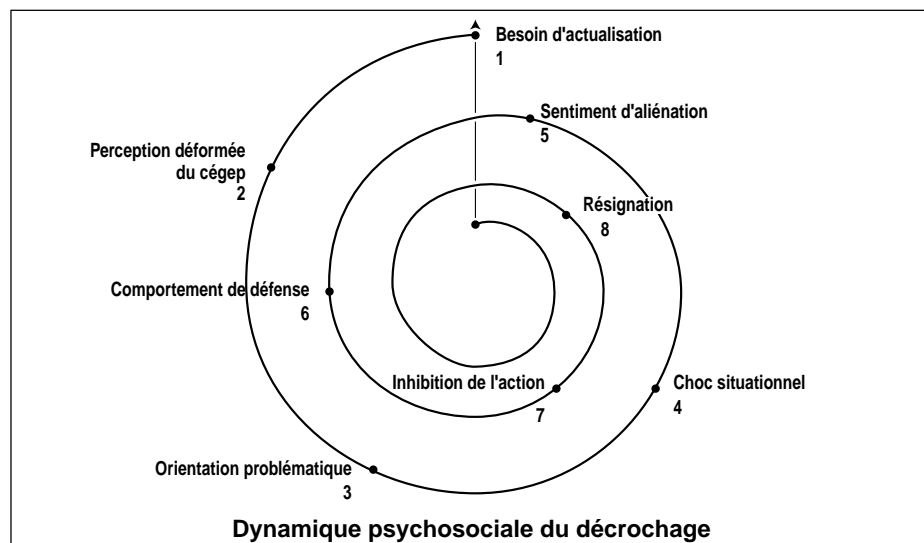
Certains aimeraient différer leur admission afin de prendre le temps de réfléchir, mais les pressions extérieures venant des parents et l'influence des amis les poussent à entrer au cégep. D'autres, faute d'emploi, font leur demande d'admission au cégep sans trop de conviction. Dans ce contexte, les programmes choisis ne correspondent pas à des choix personnels intimes ou sont, dans le meilleur des cas, des compromis en regard de préalables insuffisants ou absents.

Le plus surprenant dans cette phase de prédécrochage, c'est la pauvreté de l'information des futurs décrocheurs à propos des études collégiales, qui est souvent fort éloignée de la réalité. Cela est vrai aussi pour les croyances qu'ils ont à l'égard du cégep. 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. C'est pourquoi le ressentiment est grand envers les cours et les services d'information et d'orientation scolaires au niveau secondaire. Ce sont là les premières occasions de déstabilisation qui mèneront à un choc situationnel dès l'inscription et la présence au premier cours.

Choc situationnel

Au moment de l'inscription, ils reçoivent leur horaire et c'est avec consternation qu'ils prennent connaissance de la nature des cours à suivre. Dès les premiers contacts avec les professeurs, ils sont déjà placés devant des échéanciers de travail. Non seulement ces étudiants n'arrivent pas à gérer leur temps, mais ils ne savent pas comment s'y prendre pour faire un travail. De plus, ils s'aperçoivent qu'ils n'ont pas les acquis fondamentaux pour faire de nouveaux apprentissages : *« Dans certains cours, je réalisais que j'avais manqué des choses au secondaire. Au secondaire, ils ne nous ont pas fait lire. [...] »*

Sur le plan social, ils ont quitté leurs amis du secondaire, certains ont aussi quitté leur famille. Finalement, ils ressentent qu'ils n'ont pas de liens avec le nouvel établissement scolaire, pas plus qu'avec ses occupants.



Sentiment d'aliénation

Il s'ensuit une démotivation dans les cours. Les futurs décrocheurs n'ont pas de relations significatives avec les professeurs et ils ne leur demandent évidemment pas d'aide. Certains sont déçus du comportement des professeurs : « *Tu ne veux pas être traitée de niaiseuse chaque fois que tu ne comprends pas. [...] 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.* »

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 personnes qui pourraient les aider (conseillers d'orientation, conseillers d'information scolaire et professionnelle, psychologues, aides pédagogiques).

Comportement de défense

En bout de ligne, ces étudiants ont de plus en plus d'aversion envers le cégep, ils développent alors des stratégies d'évitement : négligence dans les travaux, absences, passivité en classe, perturbation des cours, augmentation des heures de travail rémunéré, etc. : « *J'arrivais chez nous et j'écoutais la télé plutôt que faire mes devoirs.* » « *Je m'assoiais dans le fond de la classe et je laissais aller le prof avec son cours.* »

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

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 se jugent incompetents. 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. »

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.* »

Résignation au décrochage

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

Certains vont quitter officiellement ou tacitement le collège, les premiers vont essayer de sauver leurs acquis scolaires, les seconds vont partir sans aviser personne au collège. Certains ne peuvent continuer leurs études parce qu'il leur est impossible de satisfaire aux conditions de réadmission, de reprendre les cours échoués et d'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 leur décision. En ce qui concerne les parents, ils sont souvent mis devant le fait accompli. Très peu sont d'accord avec la décision de leur enfant, et la plupart sont désarmés devant la situation. Le décrochage peut ainsi provoquer des conflits à l'intérieur de la famille.

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 bolle 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 défini-

tif. Il s'agit pour eux d'une période de réflexion, d'exploration, d'un moratoire : « *J'avais en tête de travailler à temps plein, de voyager, de m'extérioriser et de voir autre chose.* »

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 [...].* »

Réactualisation de soi

Les sujets rencontrés s'arment alors de nouvelles résolutions. Le postdécrochage est une période de restabilisation, les décrocheurs reprennent confiance en eux, prennent des décisions et s'investissent dans de nouveaux projets personnels. Il y a alors une meilleure perception de soi : « *Moi, je suis fixé, je vais au cégep pour suivre mes cours, écouter, ne pas niaiser, enregistrer le plus possible, faire mes affaires.* »

La prévention et le soutien dans les collèges

Le décrochage se révèle donc un processus interactif entre l'étudiant et le collège. Les décrocheurs sont un produit du système et le collège a la responsabilité d'intervenir pour bien soutenir l'étudiant à risque de décrochage.

La période du prédécrochage

Plus les interventions seront faites tôt, plus elles auront des chances d'être efficaces. Les interventions à privilégier sont donc celles qui visent le début du cycle de décrochage.

La période du prédécrochage (étapes 1 à 3) suggère que le décrocheur potentiel est porteur d'une orientation scolaire problématique assortie d'un ensemble de croyances et d'une information scolaire erronée. Cela suppose que le cégep doit établir des liens avec les écoles secondaires. Idéalement, les cégeps devraient

accueillir les étudiants de cinquième secondaire pour les informer de la nature et des exigences des divers programmes. Certains cégeps offrent déjà aux écoles secondaires des journées « portes ouvertes » pour sensibiliser les finissants du secondaire aux réalités collégiales. C'est une pratique qui aurait intérêt à se généraliser. Les cégeps se doivent aussi d'informer davantage les intervenants en orientation et en information scolaires du secondaire. L'information devrait porter sur les règles d'admission, le régime pédagogique et la vie au cégep. Les personnes habituellement les mieux placées dans les cégeps pour faire ce travail sont les aides pédagogiques individuelles, car ce sont elles qui admettent ou refusent les candidats aux études collégiales. Certains cégeps d'ailleurs font faire à ces professionnels des visites systématiques dans les polyvalentes.

Beaucoup d'étudiants deviennent aussi décrocheurs parce qu'ils n'ont pas été admis dans le programme de leur choix. Dans la foulée de l'excellence, plusieurs cégeps ont tendance à augmenter les standards d'admission dans certains programmes. Cette opération semble douteuse et ne diminue en rien le taux de décrochage pour l'ensemble du réseau. L'étudiant refusé s'oriente souvent vers un autre programme qui l'intéresse moins et dans lequel il risque de ne pas persévérer. Ainsi considéré, le resserrement des critères de sélection ne prévient pas le décrochage, il l'encourage.

Tous les étudiants ne sont pas prêts à aller au cégep et le marché du travail n'offre pas toujours des possibilités d'intégration réelles. Il serait alors intéressant d'avoir des programmes alternatifs nationaux qui permettraient d'expérimenter des nouvelles façons d'être, de faire et de savoir en offrant un certain encadrement, mais qui ne seraient pas formellement de type scolaire.

Beaucoup de parents sont désemparés pour conseiller leurs enfants se destinant au cégep, parce que le cégep est une réalité qui leur échappe. Les cégeps pourraient donc organiser à leur intention des journées d'information ou même leur faire suivre l'horaire de cours d'une journée. Cela permettrait aux parents d'avoir une idée plus juste du cégep et d'avoir les

mêmes référents dans les discussions avec leurs enfants. Cela donnerait aux parents une part plus active dans le cheminement scolaire de leurs enfants. On pourrait publier, comme le SRAM le fait pour les professeurs du secondaire, un guide des études collégiales à l'intention des parents.

La période du décrochage

À partir du moment où l'étudiant à risque a franchi le seuil du cégep (période du décrochage, étapes 4 à 8), il y aurait lieu de lui offrir une véritable session d'orientation et d'intégration aux études collégiales. Cette session de transition pourrait aussi permettre des mises à niveau et renforcer certains acquis. La formation devrait donc porter sur les méthodes de travail intellectuel, l'organisation du cégep, l'apprentissage de stratégies cognitives, la croissance personnelle, l'orientation et la connaissance de soi. L'étudiant devrait pouvoir compléter les préalables ou renforcer certains acquis afin de se faire admettre dans un programme qui lui convient. Une telle session d'accueil et d'intégration aurait toutes les qualités d'une école alternative à l'intérieur du cégep.

La pédagogie classique et les programmes traditionnels ne semblent pas avoir beaucoup d'attrait sur les étudiants à risque. Aussi, il y aurait lieu de penser à offrir de nouvelles formes de pédagogie : méthode par intérêt, pédagogie progressive, enseignement coopératif, évaluation formative, etc. Sinon, on pourrait offrir des programmes à cheminement particulier qui seraient construits par l'étudiant à même la banque des cours offerts au collège.

Il faut favoriser un suivi plus individualisé et plus personnalisé des étudiants dans leur évolution scolaire. Adapter les exigences et les formules d'enseignement selon les caractéristiques personnelles des étudiants.

La période du postdécrochage

À la période du postdécrochage (étapes 9 et 10), le cégep doit aider le décrocheur à trouver une alternative à sa situation d'échec. Rien, actuellement dans la structure du collège, ne permet de soutenir l'étudiant qui aurait échoué plus de la moitié

de ses cours dans deux trimestres consécutifs. Au contraire, l'étudiant dans cette situation reçoit un avis d'expulsion, expulsion qui le prive de son statut d'étudiant et donc, qui l'empêche d'avoir recours au service d'aide aux étudiants. À l'étape de la résignation, les moyens de récupération de l'étudiant sont limités et il se peut que dans certains cas, le décrochage s'avère la meilleure solution. Il faut alors éviter de stigmatiser l'étudiant et, dans la mesure du possible, le cégep devrait fournir un support pour inventorier les solutions qui peuvent s'offrir au décrocheur. Il faudrait, dans certains cas, prévoir du counselling individuel et même familial pour dédramatiser la situation et pour informer les parents des alternatives possibles. Il s'agit plus, ici, d'un travail de responsabilisation que d'un travail de culpabilisation.

En guise de conclusion...

Les interventions face au décrochage seront d'autant plus efficaces qu'elles tiendront compte des recommandations des étudiants eux-mêmes. À ce sujet, le Conseil permanent de la jeunesse (1992), dans un mémoire au titre évocateur, *Cure de jeunesse pour l'enseignement collégial*, présente des recommandations qui sont un véritable antidote au décrochage : structurer la première année d'études de manière à faciliter l'orientation et l'exploration professionnelle ; intégrer, dans les blocs de cours obligatoires, une activité créditée d'exploration et d'engagement social ; accroître les ressources d'aide en orientation scolaire et professionnelle ; mettre en place un service de tutorat avec la participation des enseignants lors de l'accueil des nouveaux étudiants ; fournir des outils et des méthodes de travail intellectuel ; permettre la mise à niveau, par des cours de perfectionnement, des nouveaux étudiants qui manifestent des lacunes de formation ; élargir l'accès aux cours complémentaires ; offrir des programmes d'alternance étude-travail ; dans une centrale locale d'emploi, regrouper la formation, l'orientation et les stages ; favoriser l'évaluation de l'enseignant par les étudiants et prendre des mesures correctives ; inviter des jeunes diplômés à siéger à des comités de travail afin de participer aux processus d'évaluation et de révision des programmes.

L'ensemble de ces recommandations permet d'identifier les principales cibles à viser pour favoriser une meilleure adaptation des cégeps aux étudiants. Ces recommandations sont une base réelle pour une vraie réforme de l'enseignement au collégial. ■

RÉFÉRENCES

CHIKERING, A. W. (1972), *Education and Identity*, San Francisco, Jossey-Bass.

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1992), *Une cure de jeunesse pour l'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec.

HALL, S. C. et LINDSEY, G. (1967), *Theories of Personality*, New York, Wiley.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1992), *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseigne-*

ments à tirer, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

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. (1987), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago and London, The University of Chicago Press.