



L'importance du discours étudiant: Analyse qualitative longitudinale de parcours scolaires en sciences et technologies dans l'enseignement collégial

Claude Julie Bourque

CIRST

Université du Québec à Montréal

Pierre Doray

CIRST

Université du Québec à Montréal

Claire Fortier

CIRST

Université du Québec à Montréal

Depuis quatre ans, l'équipe de *La Relève en science et en technologie* mène une recherche longitudinale qualitative sur les parcours scolaires d'une population étudiante inscrite dans le programme collégial de Sciences de la nature et dans trois programmes de l'enseignement technique (bio-chimie, électronique et informatique). Cette recherche, financée par une action concertée du Fonds FCAR, vise à mieux comprendre la question du renouvellement de la main-d'œuvre en science et en technologie où se distinguent deux dimensions complémentaires : l'orientation professionnelle et la persévérance. La première dimension permet de comprendre les motifs du choix de programme et la seconde permet de découvrir les conditions qui influencent la poursuite des études. À cet égard, différentes facettes de l'expérience de cette population étudiante ont été examinées, soit leur situation socio-économique, l'évolution et l'articulation de leurs expériences scolaires et extra-scolaires ainsi que leurs projets personnels, scolaires et professionnels.

Les caractères longitudinal et qualitatif de cette recherche (l'encadré «Précisions méthodologiques» mentionne les principaux repères méthodologiques) permettent de capter « la parole étudiante » à propos de l'évolution de leurs diverses expériences durant leur parcours au collégial. Cette parole apparaît tout à fait pertinente pour analyser les logiques d'action qui la caractérisent et pour déconstruire certaines idées préconçues. La parole étudiante ouvre ainsi sur des représentations inédites de l'expérience étudiante qui pourrait conduire à la mise en œuvre d'actions différentes en matière de planification des programmes et des services offerts pour la réussite et la persévérance scolaires.

Reprenant les résultats de trois analyses déjà réalisées, ce texte⁽¹⁾ présente donc différentes dimensions de l'expérience étudiante. La première examine la perception des étudiants à l'égard de leurs cours de formation générale. La deuxième s'intéresse au passage des jeunes provenant directement du secondaire au collégial technique. La troisième met l'accent sur les conditions de persévérance de la population étudiante en retour aux études, dite population adulte.

1. Paroles étudiantes : Le discours étudiant sur la formation générale

Par Claude Julie Bourque⁽²⁾

Au Québec, la formation générale est obligatoire dans tous les programmes d'études collégiales des secteurs pré-universitaire et technique. Certains doutent de la pertinence de ces cours dans les programmes techniques et les considèrent au moins partiellement responsables des abandons ou des prolongations de parcours. D'autres expriment la conviction qu'il est important de maintenir le

modèle actuel qui évite la sur-spécialisation, qui permet l'appropriation d'un fonds culturel commun et qui assure le maintien du principe d'accessibilité élargie aux études supérieures.

Mythes et réalités

Selon certains discours fréquemment énoncés, la population étudiante du secteur technique détesterait les cours de la formation générale et y éprouverait des difficultés importantes tandis que celle du pré-universitaire y connaîtrait une plus grande aisance et un intérêt intrinsèque envers les matières enseignées. En réalité, l'analyse des données et des liens entre les catégories d'expérience permet de nuancer le discours et de saisir des éléments significatifs et inédits. Il est vrai que les commentaires étudiants sont de prime abord plutôt critiques et réservés envers cette dimension de la formation collégiale. Toutefois, une analyse plus fine souligne que l'intérêt⁽³⁾ porté aux cours se révèle le principal vecteur des représentations. Cet intérêt n'est pas unidimensionnel et se caractérise par huit principaux déterminants. Le premier, **l'utilité** des cours de formation générale, se remodule au fil des entretiens : on reconnaît souvent au moins une forme d'utilité à ces cours soit dans le parcours scolaire (stratégies, cohortes mixtes, diversité des contenus), soit dans le projet professionnel (acquisition de compétences et de savoirs), soit dans la vie en général (culture personnelle, réflexivité). L'intérêt dépend aussi de **l'aisance** traduite dans une équation désarmante de simplicité : « C'est facile, je suis bon, j'aime ça » ou « C'est difficile, je suis faible, je n'aime pas ». **La provenance et les acquis antérieurs** jouent un rôle significatif : plus d'insécurité pour les adultes en retour aux études, un certain soulagement chez ceux qui ont déjà complété une partie de leur formation générale, des doutes ainsi que des critiques parfois dures sur la qualité de la préparation au secondaire traversent le discours. **L'enseignement** représente un des éléments les plus forts et présents dans le discours. Les jeunes arrivent difficilement à détacher la matière de la personne qui l'enseigne. Les étudiants du secteur technique semblent développer rapidement une relation de maître et apprenti très satisfaisante dans leurs cours spécifiques alors que dans les cours de la formation générale, ils sentent une plus grande distance et interprètent souvent le discours enseignant comme méprisant, incompréhensible, ennuyeux ou frustrant. L'influence de **la charge de travail** se ressent surtout lorsqu'ils sont débordés par les cours spécifiques et se sentent frustrés par les exigences des cours de formation générale, surtout en ce qui concerne la lecture et la rédaction. **La matière** elle-même suscite un intérêt fluctuant selon les disciplines. La relation avec **les pairs** est aussi très significative : chez les garçons du secteur technique, il semble de bon ton d'adhérer à un certain discours collectif plutôt négatif envers la formation générale. Par ailleurs, on apprécie en général l'occasion qu'offrent ces cours de socialiser avec des pairs d'autres programmes. Enfin, **le contexte** représente le huitième déterminant avec, par exemple, la place du cours dans l'horaire qui peut agir comme un éteignoir.

Nos données révèlent que la formation générale peut jouer un rôle significatif dans le choix de programme lorsqu'il y a changement de programme ou un retour aux études. L'intérêt particulier pour certains cours provoque parfois une réorientation, souvent vers le programme de Sciences humaines. Il est aussi vrai que des étudiants connaissent des difficultés qui sont surtout attribuées à la méthode d'enseignement. Ainsi, face à un « mauvais prof », certains abandonnent le cours pour le reprendre plus tard. La flexibilité de l'offre de cours en formation générale est utilisée pour alléger l'horaire, surtout dans les programmes techniques. L'échec dans ces cours est vécu dans la frustration et un vague sentiment de panique : la reprise tarde, plusieurs choisissant l'évitement et reportent le plus loin possible la recherche d'une solution pragmatique au problème. Autrement dit, si un cours de formation générale pose problème, il peut ralentir le cheminement et contribuer au désengagement. Les difficultés sont alors souvent multiples et elles sont également présentes dans des cours de la formation spécifique, provoquant souvent une sérieuse remise en cause et un éventuel rabattement vers le DEP. Par ailleurs, il faut noter que plusieurs individus ayant quitté le collège avant la fin de leur programme avaient déjà complété les cours de la formation générale; ce qui laisse penser que leur orientation n'est pas nécessairement associée à ces cours.

Métier de technicien ou métier d'étudiant

L'analyse permet de constater une réelle opposition entre les formations spécifique et générale dans le **secteur technique**. Ces deux branches de la formation sont investies de sens et de finalités totalement différentes. La formation spécifique est choisie plus « librement » en fonction d'intérêts disciplinaires ou d'ambitions professionnelles et d'une passion pour le travail en laboratoire ou en atelier, de l'amour du travail concret. L'expérience vécue y est dynamisée par l'**apprentissage du métier**, de la profession. La formation générale n'a souvent aucun sens pour ces étudiants qui la qualifient de « trop abstraite » et qui y revivent le même sentiment de contrainte et de soumission qu'au secondaire. Les difficultés disciplinaires et l'absence de maîtrise des éléments élémentaires des méthodes nécessaires accentuent souvent l'impression de souffrir d'une incompétence insurmontable. Si l'enseignant ne comble pas l'écart en expliquant ce sens et en apprivoisant ceux qui sont moins à l'aise, il y a souvent un durcissement de leur posture rébarbative.

Par ailleurs, les étudiants du **pré-universitaire** considèrent plutôt les deux branches de leur formation comme les deux facettes d'une même médaille. Bien que critiques, ils remettent rarement en cause la valeur de la formation générale dont ils semblent mieux saisir les finalités. Curieux et intéressés par ces disciplines, dont la philosophie qu'ils découvrent, ils apprécient la facilité, la créativité et le plaisir qu'offrent ces cours en comparaison à la difficulté et l'aridité des autres cours. Pour certains, l'aisance avec les matières et les travaux de formation générale leur assure de bonnes notes contribuant à une cote R élevée. D'autres sont insécurisés par ces cours aux contenus parfois étranges et s'inquiètent du mode d'évaluation qu'ils estiment trop subjectif. Face aux difficultés, ils ont la capacité à réagir rapidement par l'entraide entre les pairs et les demandes d'aide et d'information faites directement auprès de l'enseignant concerné. Ici, c'est nettement l'**apprentissage du métier d'étudiant** qui se vit.

Trois conclusions se dégagent de cette analyse : le discours commun ne doit pas être confondu avec le discours saisi de manière plus scientifique où l'expérience de formation est objectivée sur le mode de la diversité. Les étudiants ne saisissent pas d'emblée le sens de la formation générale de la même manière et leur relation aux finalités semble avoir plus d'impact que leur relation à la matière. Enfin, la diversification des contenus et le contact avec des cohortes mixtes permettant une socialisation élargie sont hautement appréciés par la vaste majorité.

2. Les yeux grands fermés

Le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique

Par Claire Fortier⁽⁴⁾

Le faible taux de diplomation au collégial dans le temps prescrit nous amène à croire que le passage du secondaire au collégial est ardu pour plusieurs jeunes. Qu'en disent les principaux concernés ? Comment vivent-ils l'expérience de ce passage ? Pour répondre à ces questions, l'analyse de la première entrevue réalisée dès les premières semaines de l'entrée au collégial d'une population étudiante provenant directement du secondaire et inscrits dans des programmes techniques au collégial, soit 46 jeunes, permet de saisir que, au croisement de deux dynamiques (expérimentation et autonomisation), ces jeunes s'engagent dans leurs études les yeux grands fermés.

Les yeux fermés puisque, depuis leur choix de programme en secondaire V, la majorité d'entre eux ne savent pas réellement dans quoi ils s'embarquent et vers quoi ils se dirigent : le choix d'un programme a été et demeure souvent incertain⁽⁵⁾. Les yeux grands puisque ce processus de décision implique généralement des motifs réfléchis. Certes ce choix se fait souvent rapidement ou se compose après une valse-hésitation entre différents choix parfois fort hétéroclites ! Ce sont toutefois des préoccupations d'ordre pragmatique qui ponctuent régulièrement leur choix. Le discours social préconisant de s'inscrire dans un programme offrant un accès au marché du travail avec un salaire convenable, dans un laps de temps relativement court sans se fermer les portes de l'université a laissé ses marques chez plusieurs étudiants. Tout aussi paradoxal que cela puisse paraître, ces jeunes, en général, n'ont pas l'impression de renier leur rêve, malgré que ce choix soit économiquement et pragmatiquement raisonnable. Ils ont une image simplifiée et illusoire de leur

future profession, basée sur des indicateurs de placement très élevés, sur des rumeurs – parfois fondées - selon lesquelles les employeurs recrutent les étudiants avant que ces derniers aient terminé leur DEC, sur des salaires jugés faramineux et sur une vision idéalisée du travail de laboratoire. Ils sont loin de se sentir des « galériens de l'économie ». Leur optimisme exprimé dans cette vision idéalisée de l'avenir leur permet une attitude désinvolte.

L'influence pour faire ce choix pragmatique provient principalement des parents et s'effectue souvent avec la marge de manœuvre du « Fais ce que tu veux à la condition que les résultats scolaires soient là et que ton avenir soit assuré ». Tout en acceptant et en désirant cette approbation parentale, la majorité de ces jeunes cherchent à prendre une distance et à s'affirmer. Ils veulent être maîtres de leur destinée. Ils utilisent donc très peu leur réseau social comme ressource dans leur orientation. Redoutant le trop plein d'informations pour ne pas subir le poids des influences et pour ne pas complexifier le choix, ils ont les yeux fermés. En même temps, ils ont les yeux grands ouverts « vivre l'expérience », en procédant par essais et erreurs.

Leur discours ne cadre pas nécessairement avec celui divulgué publiquement au sujet de l'expérience collégiale. À la question sur leurs premières impressions du cégep, la majorité d'entre eux répondent : « j'aime ça ». Ce qu'ils apprécient le plus est la fin de la discipline imposée au secondaire. Certains ont certes de la difficulté à s'adapter à cette absence d'encadrement au début mais ils sont contents d'être autonomes, libres et responsables. Ils disent majoritairement avoir le cœur à l'ouvrage en étant conscients de la nécessité de la motivation et de la discipline personnelle. Sans avoir une vue d'ensemble de leur programme d'études, ils aiment les profs qui les incitent à se poser de nouvelles questions, à maîtriser les ficelles de leur métier d'étudiant ou de leur future profession et à préciser le sens de leur projet professionnel en relation avec leur projet scolaire. Même si l'activité manuelle est leur motivation première parce qu'elle sera utile dans leur futur métier, plusieurs sont prêts à se poser des questions à caractère social ou existentiel. Certains n'avaient pas pensé qu'en choisissant un programme technique, ils auraient à suivre encore des cours de français, mais plusieurs en reconnaissent la nécessité. La majorité des garçons et certaines filles constatent qu'ils n'ont pas développé l'habitude d'étudier régulièrement et ils avouent que le temps consacré aux études était assez court au secondaire. Ces jeunes sont conscients de l'importance d'acquérir de nouvelles habitudes de travail en tenant compte d'un horaire de cours qui commence parfois très tôt pour se terminer tard entrecoupé de temps libres. Ils se plaignent de la difficulté d'étudier le soir après de telles journées, surtout si des heures de transport s'y ajoutent. Ils ont néanmoins repéré au cégep des endroits propices à l'étude, et ce n'est pas toujours la bibliothèque ! Ils se disent prêts à rompre avec leurs amis et à sabrer dans leur temps de loisir pour étudier. Dès le début de la première session, plusieurs projettent de terminer leur DEC en trois ans, mais ce n'est pas un objectif essentiel : la réussite scolaire signifie obtenir de bons résultats tout en ayant le temps de vivre.

Les deux dynamiques (l'expérimentation et l'autonomisation), qui caractérisent la jeunesse au moment de l'entrée dans la vie adulte, cadrent bien dans le régime éducatif du collégial qui ouvre sur un espace de liberté. En rupture avec les normes et les règles du secondaire, ils s'approprient le métier d'étudiant par leur désir de réussir leurs études, de s'y investir tout en déployant une réelle motivation pour se projeter dans un projet professionnel. Ces jeunes sont motivés et ils veulent apprendre ... du nouveau surtout. Ils reconnaissent qu'un bon prof est celui qui leur ouvre les yeux. Ils sont prêts à se laisser déstabiliser par « *la seule chose que je sais, c'est que je ne sais rien* ». Ils sont à la frontière entre un sentiment d'étrangeté et un sentiment de l'importance.

À 17 ans, pris au carrefour de ces dynamiques d'expérimentation et d'autonomisation, quelle forme prend leur engagement dans leurs études ? Le choix de programme effectué souvent sans grande conviction ne dénote-t-il pas un certain manque de sérieux, de curiosité à l'égard de la profession à laquelle ils aspirent ? Certes, cette quête d'autonomie se conjugue avec une immaturité vocationnelle. Sans être capables de se projeter dans l'avenir, ils jouent à pile ou face, avancent à tâtons n'ayant pas une position réflexive sur leur choix en relation avec leurs propres pratiques. Ils sont en quête d'autonomie sans être bien armés. Ils ont donc de la difficulté à s'assumer, à s'engager. Toutefois, ils savent, plus ou moins consciemment, que cette décision vient s'inscrire dans les maillages de l'entrée dans la vie adulte. À 17 ans, les jeunes ne sont plus des enfants et ils entrent dans le monde adulte par la grande porte de la décision vocationnelle. Ils agissent en bons « petits débrouillards »,

responsables, volontaires et désireux de trouver un sens à leur vie. Comme le disent si bien Dubet et Martuccelli : « Ainsi la jeunesse est à la fois un temps suspendu et un temps sérieux ».

Ainsi, la transition entre le secondaire et le collégial relève d'un paradoxe caractérisé tant par un temps indispensable pour apprendre à assumer son autonomie, pour jouir d'une nouvelle liberté et pour créer des liens que par la nécessité de leur apprendre à être autonome, de les encadrer et de leur « ouvrir les yeux ». Comment favoriser cette quête d'autonomie ? Ce dont ils ont besoin, ce n'est pas tant de l'information, des services, que, comme le disait C.W. Mills d'« *une qualité d'esprit qui leur permette de tirer parti de l'information* ». Ce qu'ils ont besoin, ce sont des mesures non pas pour les contrôler, mais pour les responsabiliser. Ces jeunes veulent être sujets de leur vie, mais tant que l'école jouera un rôle accru de prise en charge, ils ne prendront pas leur formation en main.

3. Du côté des retours aux études

Par Pierre Doray⁽⁶⁾

Il est souvent dit dans le milieu collégial que les adultes contribuent à hausser le taux de décrochage parce qu'ils connaissent en plus grand nombre des échecs. Sans contredire cette affirmation qui est appuyée sur des données quantitatives, l'analyse d'une population en retour aux études, dite population adulte, permet de mieux comprendre la situation ou l'expérience étudiante de cette population étudiante.

Les parcours éducatifs démarrent de manière sensiblement similaire aux autres populations étudiantes. Leur décision du choix de programme trouve ses racines dans leur expérience sociale et un projet professionnel. Cette décision nécessite toutefois une planification de l'organisation de la vie quotidienne pour assurer la survie économique et la gestion de la vie familiale tout en dégageant du temps pour les études. Très rapidement, l'expérience scolaire autour de laquelle se construisent les parcours distingue ces étudiants selon qu'ils la ressentent ou non comme une épreuve qui revêt deux principaux aspects, soit l'épreuve scolaire en soi et l'ajustement entre le scolaire et le non-scolaire. Six parcours éducatifs type se dégagent selon la nature de l'expérience scolaire : deux de ces parcours se caractérisent par la persévérance et les quatre autres par des départs du programme.

- **La persévérance tranquille.** Le retour aux études et l'inscription au programme s'inscrivent dans la mise en oeuvre d'un projet professionnel qui implique souvent une bifurcation ou une rupture biographique. Pour certains, elle prend la forme d'une réorientation professionnelle après une déception face à un premier emploi. L'expérience scolaire de ce sous-groupe d'individus se déroule sans grand problème, ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas travailler ou que les cours soient jugés faciles. Ces étudiants persévérants ne réussissent pas nécessairement avec les meilleures notes. La persévérance s'avère associée à la conjugaison ou au cumul de différents facteurs tels des dispositions éducatives facilement mobilisables, une expérience scolaire positive du fait, par exemple, de résultats scolaires en amélioration ou de la confirmation de leur orientation professionnelle et, finalement, de conditions extrascolaires qui favorisent la persévérance : absence de problèmes financiers majeurs, gestion du temps relativement souple et encouragement des proches.
- **La persévérance difficile.** D'autres étudiants persévérants se distinguent des premiers par la signification qu'ils donnent à leur expérience. Ils soulignent les difficultés, le stress et l'échec rencontrés dans un ou des cours. Ces étudiants ne se distinguent pas des premiers quant à la nature des motifs qui les ont décidés à revenir aux études et de s'inscrire au programme, soit le rattrapage scolaire pour plusieurs, la reconversion professionnelle ou la recherche de mobilité pour d'autres. Par contre, leur expérience en cours est ressentie comme une épreuve aux multiples composantes : difficultés scolaires et échecs dans des cours, ennui ou manque de motivation face à certains types de savoir, absence d'intégration sociale ou conciliation difficile entre les conditions de vie et les études.
- **Les départs planifiés.** Pour les étudiants concernés, l'entrée au programme ne signifiait pas qu'ils avaient l'intention de le terminer. Leur départ était prévu voire planifié. Ce départ ne doit

pas être considéré comme un échec quoique, selon les normes de l'institution, il soit souvent interprété de cette façon.

- **L'épreuve sans suite.** Ce parcours est le premier qui fait place à un départ non prévu qui, pour certains, se produira rapidement (au cours de la première année voire du premier semestre). Pour ces étudiants, le choix du programme visait un rattrapage scolaire ou une mobilité sociale. Dans tous les cas, le projet scolaire est rapidement interrompu, les difficultés et les échecs scolaires⁽⁷⁾ mettent en veilleuse les projets de chacun. Un autre aspect commun à plusieurs étudiants est le problème d'orientation scolaire et professionnelle : ayant choisi leur programme pour obtenir un emploi rémunérateur, ils ont été rapidement confrontés à un domaine peu connu, ouvrant sur une désillusion professionnelle.
- **L'épreuve orientante.** Des étudiants ont aussi quitté leur programme à cause d'échecs scolaires ou de désillusion professionnelle, mais cette expérience a permis de confirmer leur choix et de se réorienter. Le passage n'est pas complètement inutile et ouvre même sur de nouveaux horizons.
- **La conciliation travail rémunéré/études/famille en déséquilibre.** Un dernier cas de figure permet de rendre compte de certains départs du programme qui ne sont pas le résultat de difficultés scolaires ou d'une désillusion professionnelle, mais d'un changement de conditions d'existence qui modifie la conciliation entre travail rémunéré, famille et études.

La mise en évidence de ces parcours souligne la diversité des situations au sein même d'une catégorie d'étudiants bien précise, la population étudiante en retour aux études. Les destinées se distinguent par le jeu du rapport à l'institution collégiale, des changements des conditions d'existence ou des deux. Ainsi, l'adaptation entre la formation des adultes du secondaire et le régime éducatif de l'enseignement collégial régulier n'est pas facile et plusieurs étudiants trébuchent à ce moment. L'expérience éducative est aussi le moment de confronter ses projets professionnels et ses représentations du métier avec les savoirs présentés dans le programme. Or, l'écart entre les deux représentations conduit à une désillusion professionnelle qui ouvre sur des départs du programme. Cet écart ou cette distance est particulièrement prégnante quand le choix de programme et de métier ne repose que sur des arguments économiques (salaires, conditions de travail, etc.) et que le contenu du métier n'est pas réellement pris en compte. Dans certains cas, l'expérience restera sans suite, dans d'autres, elle permettra une réorientation. Il reste que le processus d'orientation est problématique parce que le choix initial n'a pas fait l'objet d'une confrontation avant l'entrée au programme.

CONCLUSION

L'étude des parcours scolaires par le moyen de cette recherche qualitative longitudinale permet donc de mieux comprendre ce qui se passe au sein de l'expérience collégiale en apportant des données sur des phénomènes inaccessibles par d'autres techniques. Ainsi, on peut mieux comprendre certains avis, dont celui du Conseil supérieur de l'éducation en septembre 1997, voulant renforcer l'arrimage entre la formation générale et la formation spécifique dans le secteur technique. Certes la formation générale a des finalités moins claires pour plusieurs étudiants de ce secteur, mais les déterminants de l'intérêt dans le contexte de l'apprentissage du métier de technicien nous ont permis de relativiser la perception généralement retenue comme uniquement négative. De plus, s'il est vrai que l'indécision vocationnelle doit être considérée «(...) comme un phénomène courant dans le développement des collégiennes et collégiens»⁽⁸⁾, il n'en demeure pas moins que ces jeunes provenant directement du secondaire, pris dans des dynamiques d'expérimentation et d'autonomisation, veulent vivre l'expérience du passage du secondaire au collégial avec toutes ces nouvelles composantes au gré d'essais et erreurs pour tranquillement s'assumer en tant que jeunes adultes. Réaliser ses études dans le temps prescrit n'apparaît pas nécessairement comme la principale priorité. Il ne faut donc pas se surprendre que peu d'étudiants obtiennent leur DEC en formation technique en trois ans⁽⁹⁾. Enfin, si le parcours au collégial de la population étudiante en retour aux études se caractérise souvent par la nécessité de concilier études, travail rémunéré et famille, le discours étudiant fait ressortir l'articulation complexe entre conditions de vie en général, perception de l'expérience scolaire et des

résultats scolaires ainsi que leurs projets tant scolaires, personnels que professionnels.

Enfin, ces trois analyses permettent de saisir les articulations complexes entre l'expérience étudiante et les conditions de vie en général. Par exemple, au-delà des indicateurs de réussite, reconnaît-on cette hétérogénéité des caractéristiques de la population étudiante des années 2000 dans les révisions de programme et les mesures d'aide à la réussite ?

PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

L'échantillon total de cette recherche longitudinale de type qualitatif comprend 234 personnes recrutées sur une base volontaire qui sont réparties dans quatre programmes d'études et six collèges francophones, dont deux collèges privés, des régions de Montréal et de Québec. Cet échantillon est divisé en deux cohortes : une première comprenant 127 étudiantes et étudiants de l'enseignement technique inscrits dans trois programmes associés à des secteurs de travail de haute technologie : bio-chimie, électronique et informatique et une deuxième de 107 étudiantes et étudiants inscrits dans le programme Sciences de la nature.

Cette recherche repose sur des entrevues individuelles semi-directives qui ont été réalisées à différents moments du parcours : à l'entrée dans le programme, lors de bifurcations (changements de programme et départs scolaires), à la fin de la première année (persévérants) et à la fin de leurs études (pour les persévérants). Cette méthode permet de saisir l'ensemble de la biographie d'un individu, de recueillir de l'information à un moment proche des décisions (permettant de réduire les rationalisations a posteriori) et de comprendre simultanément la dynamique de la persévérance. Des suivis téléphoniques ont permis de tenir les dossiers à jour. Ce suivi est aussi l'occasion d'obtenir des informations supplémentaires sur leur expérience. Le taux d'abandon est inférieur à 5 %.

Les entretiens portent sur différents thèmes. Cinq thèmes composent la première entrevue : les premières impressions sur l'entrée au programme (cours, professeurs, pairs, collègue), les activités et intérêts extra-scolaires (activités de loisir, travail rémunéré), les perspectives futures (projets scolaires, professionnels et personnels, emploi recherche, style de vie), leur expérience antérieure (école, programme et résultats dans certaines matières selon eux), leur situation sociale (démographique et économique). Les entretiens subséquents retracent l'évolution de leur expérience scolaire ainsi que les changements possibles intervenus par rapport aux autres dimensions analytiques. Le dernier entretien centré sur les projets fournit aussi de l'information sur leur choix en matière d'insertion professionnelle ou de poursuite de leurs études.

Références

- (1) Ce texte a fait l'objet d'une communication présentée au congrès annuel de l'Association canadienne de planification et de recherche institutionnelles tenu à Montréal les 24-25 et 26 octobre 2004.
- (2) Claude Julie Bourque est étudiante à la maîtrise en sociologie à l'UQAM et membre de l'équipe de recherche. Outre Claude Julie Bourque, Brigitte Gemme et Guy Gibeau ont co-signé ce rapport sur la formation générale à partir d'un échantillon comprenant 100 étudiants et étudiantes en technique et 79 en pré-universitaire.
- (3) L'utilisation du terme « intérêt » doit être faite avec prudence, en rupture avec toute conception de nature économique et entendue plutôt dans le sens d'une combinaison d'affinité disciplinaire, de curiosité envers la matière et d'aisance.
- (4) Claire Fortier est professeure de sociologie au collège Édouard-Montpetit et membre de l'équipe de recherche. Le rapport *Les Yeux grands fermés* a été publié sous forme de Note de recherche et est disponible sur le site de CIRST.
- (5) Ces jeunes sont à cet égard représentatifs des étudiants de leur âge. En effet, plusieurs études « témoignent de l'importance de l'indécision vocationnelle chez les jeunes [...] Près des trois quarts des étudiants de cinquième secondaire n'auraient pas d'idée, semble-t-il de leur orientation lorsqu'ils amorcent cette dernière année de leurs études secondaires » (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, avril 2002, p. 26).
- (6) Pierre Doray est professeur de sociologie à l'UQAM et directeur de l'équipe de la *Relève en science et en technologie*. L'échantillon de cette analyse se compose de 16 étudiantes et 13 étudiants inscrits dans les trois programmes de formation technique. Ils sont considérés comme des retours aux études parce qu'ils ont quitté l'école pendant plus d'un an. Cette analyse est effectuée par trois membres de l'équipe : outre Pierre Doray, il s'agit de Paul Bélanger, professeur au département d'éducation à l'UQAM et Lucia Masson, étudiante à la maîtrise en sociologie à l'UQAM.
- (7) Ces difficultés et échecs sont dus à un ensemble de facteurs : charge de travail jugée trop lourde, difficulté de compréhension dans des cours de la formation spécifique, absence d'encadrement des étudiants mais absence de recours aussi aux services d'aide et de soutien à l'apprentissage, stress associé aux études, problèmes de santé, qualités pédagogiques des enseignants jugées non adéquates, baisse d'intérêt pour la matière, écart entre le régime éducatif de l'enseignement des adultes du secondaire et le régime de l'enseignement technique collégial.
- (8) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Québec, avril 2002, p. 5
- (9) Selon les données du ministère de l'Éducation, en 2001-2002, le taux de réussite en trois ans ou moins se situait à 32,9 % pour ceux et celles ayant débuté et terminé en formation technique.

Décembre 2004