

Note de recherche

Les yeux grands fermés
*Le passage du secondaire au collégial
dans des programmes de
formation technique*

Claire Fortier

2003-03

Adresse postale: CIRST
UQAM
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal, Québec
Canada, H3C 3P8

Adresse civique: CIRST
UQAM
Pavillon Thérèse-Casgrain , 3e étage
455, boul. René-Lévesque Est, Bureau W-3040
Montréal, (Québec) Canada
H2L 4Y2

Téléphone (secrétariat du CIRST): (514) 987-4018

Télécopieur (secrétariat du CIRST): (514) 987-7726

Courrier électronique: CIRST@uqam.ca

Site Internet: www.cirst.uqam.ca

Table des matières

<i>Sommaire</i>	5
<i>Remerciements</i>	6
<i>Introduction</i>	7
<i>Chapitre 1 : Présentation de la population étudiante rencontrée</i>	9
1.1 Les caractéristiques sociodémographiques	9
1.2 L'origine sociale : scolarité et profession des parents.....	10
1.3 La scolarité antérieure	10
1.3.1 Selon le collège et le programme d'études	10
1.3.2 Selon les résultats au secondaire : moyenne générale et moyenne dans les cours de sciences et de mathématiques.....	11
Synthèse	13
<i>Chapitre 2 : Le processus d'orientation</i>	15
2.1 Les choix du programme et du collège : le moment, les raisons	15
2.2 Les acteurs et les ressources impliqués dans le processus de décision	20
2.2.1 Les parents, acteurs principaux	20
2.2.2 Le complexe de Lucky Luke	25
Synthèse	26
<i>Chapitre 3 : L'expérience de l'entrée au collégial</i>	28
3.1 Les premières impressions de l'établissement	28
3.1.1 Le cégep : un nouvel espace	28
3.1.2 Les services offerts au cégep	29
3.1.3 L'atmosphère générale au cégep	29
3.1.4 L'adaptation durant les premières semaines au cégep.....	30
3.2 Les premiers contacts avec les professeurs et les pairs.....	31
3.2.1 Les professeurs	31
3.2.2 Les pairs.....	32
3.3 Les premières impressions du programme et des cours	33
3.3.1 Le programme.....	33
3.3.2 Les cours.....	34
Synthèse	39
<i>Chapitre 4 : Synchronisation des temps</i>	41
4.1 Le temps pour les études	41
4.2 Le temps pour la vie extrascolaire.....	44
4.2.1 Les loisirs.....	44
4.2.2 Le travail rémunéré.....	48
4.2.3 Les relations sociales	50

4.3	Les projets	51
	Synthèse	55
	<i>Conclusion générale</i>	56
	<i>Bibliographie</i>	59

SOMMAIRE

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

Ce rapport de recherche se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre brosse un portrait des principales caractéristiques sociodémographiques de la population étudiante rencontrée. Le deuxième chapitre retrace les motifs, les ressources et les acteurs impliqués dans leur processus d'orientation. Le troisième chapitre décrit leur expérience de l'entrée au collégial. Le quatrième chapitre permet de comparer le temps consacré aux études à celui consacré à la vie extra-scolaire et d'examiner leurs projets scolaires, professionnels et personnels. L'analyse de leur discours permet de saisir que, au croisement de deux dynamiques (expérimentation et autonomisation), ces jeunes s'engagent dans leurs études les yeux grands fermés. Ils ont les yeux grands parce qu'ils désirent réussir leurs études, s'y investir, prendre leur métier d'étudiant au sérieux et ils déploient une réelle motivation pour se projeter dans un projet professionnel. Mais, ils ont aussi les yeux fermés parce que l'horizon demeure incertain et obscur ; ils sont motivés à se projeter dans l'avenir tout en ayant de la difficulté à le faire. Pris dans un maelström d'incertitudes qui rend flou leur choix de programme d'études et leur projet professionnel, ils affichent néanmoins une insouciance ou une désinvolture certaine.

Claire Fortier est professeure de sociologie au collège Édouard-Montpetit et membre de l'équipe de recherche «Les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial» depuis 2002. Cette équipe est rattachée au CIRST (Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie) de l'UQAM (Université du Québec à Montréal).

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu être possible sans le soutien de trois principaux organismes : le Collège Édouard-Montpetit, le Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) ainsi que le Fonds québécois de recherche sur la nature et les technologies (FQRNT) dans le cadre de son action concertée pour la relève en sciences et technologies (2000-2002). L'Association des collèges privés du Québec, l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), le Cégep de Saint-Laurent, le Collège Ahuntsic, le Collège de Sherbrooke, la Fédération des cégeps et l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec ont aussi contribué à guider les travaux de l'équipe par le biais d'un comité-conseil.

De plus, sans l'appui de tous les membres de l'équipe de recherche sur «Les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial», ce travail n'aurait jamais pu voir le jour. Une recherche de cette envergure nécessite la participation d'une vaste équipe pour la production du matériau : réalisation des entrevues, transcriptions, résumés, codage. Certains membres de l'équipe m'ont plus spécifiquement appuyée dans la réalisation de cette recherche par leur confiance, leur disponibilité et leurs commentaires critiques. Il s'agit de : Claude Julie Bourque, Rémi Coignard-Friedman, Pierre Doray, Martine Foisy et Guy Gibeau. Enfin, sans le travail minutieux et rigoureux de révision de Brigitte Gemme, cette note de recherche n'aurait pas la même qualité.

La plupart des élèves entrent dans l'avenir
comme on entre, les yeux ouverts, dans la nuit.

François Dubet

Entreprendre des études collégiales immédiatement après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) et obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC) dans le temps prescrit, soit deux ans dans les programmes de formation préuniversitaire et trois ans dans les programmes de formation technique, représente un certain défi pour les jeunes au Québec. En 2000-2001, l'accessibilité aux études collégiales se situe à 58,7 %⁽¹⁾ et le taux de passage immédiat des jeunes diplômés du secondaire vers le collégial ne représente que 53,2 %. De plus, le « DEC en formation préuniversitaire est obtenu, en moyenne, après 2,4 ans d'études équivalant au temps plein, et le DEC en formation technique, après 3,8 ans »⁽²⁾. Enfin, la transition secondaire-collégial est souvent vécue difficilement ; le rapport du Conseil des collèges de 1988-1989 portait sur l'harmonisation nécessaire du secondaire et du collégial pour faciliter cette transition. L'adage selon lequel la marche serait haute entre le secondaire et le collégial serait-il fondé ? Comment se vit le passage vers le collégial et l'expérience des premières semaines lorsqu'on provient directement du secondaire ?

À partir de ces constats et de ces questions, il nous a semblé intéressant d'étudier une cohorte de jeunes inscrits au collégial directement après l'obtention de leur DES. La cohorte retenue provient de l'échantillon de la recherche sur «Les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial». Cette recherche longitudinale repose sur des entrevues individuelles semi-directives et des suivis téléphoniques⁽³⁾ qui ont été réalisés avec un échantillon étudiant tout au long de leur formation collégiale. L'échantillon total de cette recherche comprend 233 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⁽⁴⁾. Les quatre programmes d'études retenus sont le programme préuniversitaire de Sciences de la nature et trois programmes techniques, dans des secteurs de la bio-chimie, de l'électronique et de l'informatique ⁽⁵⁾. La cohorte des programmes techniques, comprenant 126 personnes, a débuté

1 . Ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs à l'éducation*, «L'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire», (page consulté le 22 mars 2002) [En ligne] adresse URL :

<http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic02/indic02F/if02208.PDF>

2 . Ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs à l'éducation*, «La durée des études à l'enseignement ordinaire au collégial», (page consulté le 22 mars 2002) [En ligne] adresse URL :

<http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic02/indic02F/if02305.PDF>

3. Ces entrevues sont effectuées 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), à la fin de leurs études (persévérants). De plus, le suivi téléphonique régulier permet de savoir si les répondants poursuivent, changent d'orientation ou abandonnent. 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.

4. Ces collèges sont désignés par des pseudonymes pour préserver la confidentialité des personnes ayant accepté de participer à cette recherche ; l'anonymat aurait été parfois difficile lorsqu'il s'agit d'un petit programme dans un petit collège. De plus, il ne s'agissait pas, de quelque façon que ce soit, de s'inscrire dans une perspective d'évaluation des collèges. Enfin, le fait d'ignorer le nom véritable du collège permet d'éviter certains préjugés, favorables ou non, rattachés à ces collèges.

5. Pour des raisons aussi de confidentialité, les trois programmes techniques sont regroupés, de façon générique, par secteur. Ces trois techniques couvrent des champs différents : informatique se situe dans les techniques humaines et les deux autres sont des techniques physiques dont l'un prépare au travail de laboratoire tandis que l'autre amène à

ses études au sein d'un de ces programmes à l'automne 2000 tandis qu'il s'agit de l'automne 2001 pour celle du pré universitaire, comprenant 107 personnes. Dans ce rapport, il n'est question que des 46 étudiantes et étudiants qui proviennent directement du secondaire (PDS), issus de la cohorte des programmes techniques. L'objectif principal de la recherche sur les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial est de saisir, à partir du discours d'étudiants, différentes dimensions de leurs parcours scolaires et de mieux comprendre la persévérance scolaire, les changements de programme et les départs scolaires.

Le portrait de ces 46 jeunes inscrits dans des programmes techniques est réalisé à partir de l'analyse de la première entrevue réalisée au cours des quatre premières semaines de l'entrée au collégial. Les objectifs de ce portrait sont de : 1. présenter leurs caractéristiques sociodémographiques ; 2. retracer les motifs, les ressources et les acteurs impliqués dans leur processus de choix de programme et d'établissement ; 3. décrire leur expérience de l'entrée au collégial ; 4. comparer le temps consacré aux études à celui dédié à la vie extra-scolaire et 5. examiner leurs projets scolaires, professionnels et personnels. L'analyse permettra de saisir la dynamique de la persévérance au sein de leur programme d'étude en lien avec les formes d'implication et d'engagement des étudiants dans leurs études et d'examiner, entre autres, l'influence des ressources sociales (héritage culturel et réseau social) qu'ils possèdent pour réaliser leurs études et leurs projets. Notre hypothèse est que, au croisement de deux dynamiques (expérimentation et autonomisation), ces jeunes s'engagent dans leurs études les yeux grands fermés. Ils ont les yeux grands parce qu'ils désirent réussir leurs études, s'y investir, prendre leur métier d'étudiant au sérieux et ils déploient une réelle motivation pour se projeter dans un projet professionnel. Mais, ils ont aussi les yeux fermés parce que l'horizon demeure incertain et obscur ; ils ont de la difficulté à se projeter dans l'avenir. Pris dans un maelström d'incertitudes qui rend flou leur choix de programme d'études et leur projet professionnel, ils affichent une insouciance ou désinvolture certaine ; l'horizon demeure incertain et obscur. « Ainsi, la jeunesse est à la fois un temps suspendu et un temps sérieux » (Dubet, 1996 : 252).

Le premier chapitre de ce rapport brosse un portrait général de ces 46 étudiantes et étudiants comprenant les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, origines sociale et ethnique) et scolaires (collège et programme d'études et résultats dans certaines matières au secondaire). Le chapitre deux porte sur leur démarche d'inscription dans un programme d'études au collégial, en examinant le moment du choix et les principales raisons de ce dernier ainsi que l'intervention des différents acteurs et ressources dans ce choix. Le chapitre trois traite de leur expérience lors de leur entrée au collégial, relatée à travers leurs premières impressions de l'établissement scolaire, des premiers contacts avec des profs et des pairs, du programme d'études et des cours. Le chapitre quatre compare le temps consacré à leurs études et celui dédié à leur vie extrascolaire en plus d'examiner leur projection dans l'avenir.

œuvrer surtout dans le domaine de l'automatisation industrielle. Enfin, un de ces programmes recrute majoritairement des femmes tandis que les deux autres recrutent majoritairement des hommes.

CHAPITRE 1 : PRESENTATION DE LA POPULATION ETUDIANTE RENCONTREE

Ce premier chapitre présente un profil général des 46 jeunes PDS parmi les 126 étudiantes et étudiants des trois programmes techniques ayant participé à la recherche sur les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial, soit deux programmes des secteurs de la bio-chimie, de l'électronique et de l'informatique. Comme dans toute étude de ce genre, il convient de préserver l'anonymat des répondants et des pseudonymes leur ont été attribués.

Ce chapitre comprend trois parties. Les deux premières parties présentent les principales catégories sociales d'appartenance de ces 46 jeunes ainsi que leur origine sociale. Les données proviennent d'un questionnaire complété par chaque étudiant en présence de l'intervieweur lors de la première entrevue, à l'automne 2000. Dans plusieurs cas, leurs situations financières et de logement ont pu évoluer durant leur DEC. La troisième partie expose les principaux éléments de leur scolarité antérieure.

1.1 Les caractéristiques sociodémographiques

Ayant effectué la transition des études secondaires aux études collégiales sans interruption, ces 46 jeunes ont tous sensiblement le même âge : ils sont nés entre 1981 et 1983. Au début de leur première session au collégial, 15 d'entre eux avaient 16 ans, 28 avaient 17 ans, deux avaient 18 ans (Ahmad et Louis) et un étudiant avait 19 ans (Christian). Parmi ces jeunes, il y a 14 filles et 32 garçons (6). Au sujet de leur origine ethnique, huit d'entre eux déclarent que leurs parents ou eux-mêmes ne sont pas nés au Québec. Il s'agit de : Abel, Ahmad, Alessandro, Basilo, Clovis, Labourisk, Loïc et Louis.

Où vivent ces 46 jeunes ? Près de 70 % de ces jeunes, soit 32 étudiants, vivent avec l'un ou l'autre ou leurs deux parents, avec ou sans frères et sœurs. Parmi les 14 autres jeunes, une seule étudiante, Magali, vit avec son conjoint ; les autres déclarent vivre seuls (Gertrude et Guenièvre), en colocation ou dans une autre situation. Toutefois, parmi ces derniers, plusieurs d'entre eux n'ont pas complètement quitté le foyer familial. Provenant d'une région éloignée du cégep, ils ne vivent en appartement que durant l'année scolaire. Comme ils le mentionnent lors des entrevues, même s'ils ne vivent pas chez leurs parents, la plupart d'entre eux bénéficient d'un soutien financier parental, soutien qui peut couvrir partiellement ou en totalité les coûts résidentiels.

En ce qui concerne leur situation financière, trois étudiants qualifient leur situation de « très aisée » (Bruno, Claudia et Marcelle), 11 la qualifient de « assez aisée », 27 la qualifient de « satisfaisante » et cinq la qualifient de « assez difficile » (Barthélémy, Caroline, Clément, Gertrude et Loïc). Enfin, 17 étudiants prennent moins de 15 minutes pour se rendre au collège, quatre prennent entre 15 et 30 minutes, 13 entre 30 et 45 minutes, huit entre 45 et 60 minutes tandis que pour trois étudiants (Alain, Caroline et Catherine), il faut plus d'une heure. Une étudiante n'a pas répondu à cette question.

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

1.2 L'origine sociale : scolarité et profession des parents

L'origine sociale de cette cohorte étudiante est déterminée à partir de leur propre déclaration. En ce qui concerne la scolarité des parents de ces 46 étudiantes et étudiants, il y a 15 étudiants dont le père et 22 dont la mère ont une scolarité inférieure à un DEC, neuf dont le père et six dont la mère possèdent un DEC ainsi que 15 dont le père et 14 dont la mère ont des études universitaires (voir tableau 1). Pour une minorité d'étudiants, le fait d'accéder à des études collégiales constitue donc une mobilité scolaire intergénérationnelle.

En ce qui concerne la profession des parents, 11 pères occupent des postes de direction et de cadre (par exemple, administrateur, directeur de projet, vice-président dans une PME, chef de service, propriétaire d'une PME, entrepreneur en construction); dix pères sont des professionnels tels qu'avocat, chimiste, ingénieur, optométriste, pharmacien ou professeur; neuf sont techniciens tels que contrôleur aérien, dessinateur, pilote ou policier; 12 sont des cols bleus tels que boucher, chauffeur de taxi, cuisinier, mécanicien, peintre, poseur de tapis, soudeur; le père d'une étudiante est agriculteur et trois étudiants ignorent la profession de leur père. Au sujet de la profession de la mère, deux étudiants déclarent que leur mère occupe un poste de gestion (directrice artistique et responsable d'un service de garde); quatre mères sont des professionnelles (professeure ou optométriste); six sont des techniciennes (éducatrice en garderie, infirmière, intervenante dans un centre communautaire et technicienne en informatique ou en infographie); 21 déclarent que leur mère occupe un emploi de col blanc (caissière, commis de bureau, couturière, cuisinière, ou secrétaire); dix étudiants déclarent que leur mère est sans travail ou femme au foyer et trois d'entre eux ne précisent pas l'occupation de leur mère (voir tableau 2).

Enfin, plus de la moitié (23/46) d'entre eux déclarent que leurs parents n'ont pas fait d'études dans un domaine scientifique. Certains parents (pas nécessairement les mêmes) occupent un emploi en sciences et technologies, soit 15 pères, quatre mères.

1.3 La scolarité antérieure

Cette partie examine le collège et le programme d'études dans lequel cette population étudiante est inscrite ainsi que leurs résultats au secondaire, soit plus précisément leur moyenne générale et leurs moyennes dans les cours de sciences et de mathématiques.

1.3.1 Selon le collège et le programme d'études

Tous ont commencé une première formation collégiale au cours de l'automne 2000, dans un des trois programmes techniques dans un des trois collèges dans la région des villes de Montréal ou de Québec. La moitié de ces 46 jeunes PDS sont en électronique; il s'agit de 22 garçons et une fille. En bio-chimie, il y a 17 personnes dont 13 filles et quatre garçons. En informatique, il n'y a que six garçons puisque, selon notre échantillon, c'est là où il y a le moins de jeunes PDS (voir tableau 3). Les technologies de l'électronique et de l'informatique semblent donc attirer davantage les hommes tandis que les technologies biologiques attirent les femmes.

1.3.2 Selon les résultats au secondaire : moyenne générale et moyenne dans les cours de sciences et de mathématiques

Leur moyenne en mathématiques est légèrement plus basse que leur moyenne générale ou leur moyenne en sciences (voir tableau 4). En effet, 59 % d'entre eux déclarent avoir obtenu une moyenne générale ou une moyenne en sciences au-dessus de 80 % tandis que seulement 52 % déclarent avoir obtenu une moyenne en mathématiques supérieure à 80 %. Ces moyennes à partir de leur déclaration, sont supérieures aux données du MEQ. En effet, la moyenne (pour juin 2001) dans le cours de mathématiques 436 est de 72,8 % et celle en sciences physiques 430 est de 66,3 % (7).

Tableau 1 : Niveau de scolarité de la mère et du père

NIVEAU DE SCOLARITE	MÈRE	PÈRE
Primaire	(8) Alessandro, Basilo, Bruno, Caroline, Claudia, Geneviève, Gertrude, Guenièvre	(12) Alessandro, Alexandre, Basilo, Bruno, Caroline, Geneviève, Gertrude, Ginette, Guenièvre, Karl, Manon, Marcelle
Secondaire	(14) Ahmad, Aldo, Christian, Christophe, Clément, Géraldine, Iadine, John, Katherine, Listan, Lucas, Magali, Manon, Rodolphe	(3) John, Magali, Rodolphe
D.E.C.	(6) Arthur, Barthélémy, Goerge, Jocelyn, Karl, Ludovic	(9) Anthony, Arthur, Charles, Christian, Clovis, Géraldine, Iadine, Jacques, Jocelyn
Baccalauréat	(11) Abel, Albert, Alexandre, Anthony, Charles, Clovis, Jacques, Lionel, Loïc, Marcelle, Matthieu	(10) Abel, Ahmad, Aldo, Claudia, Clément, George, Katherine, Listan, Loïc, Matthieu
Maîtrise	(3) Adrien, Catherine, Labourisk	(4) Adrien, Albert, Labourisk, Lionel
Doctorat		(1) Catherine,
NSP	(4) Alain, Ginette, Irène, Louis	(7) Alain, Barthélémy, Christophe, Irène, Louis, Lucas, Ludovic

7. Ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs à l'éducation*, «Les résultats aux épreuves du secondaire selon certaines variables. Secteur des jeunes», (page consulté le 15 avril 2002) [En ligne] adresse URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic02/indic02F/if02401.PDF>

Tableau 2 : Profession de la mère et du père

PROFESSION	MÈRE	PÈRE
Cadre	(2) Arthur, Lucas,	(11) Abel, Adrien, Albert, Aldo, Bruno, Christian, Ginette, Irène, Lucas, Manon, Matthieu
Professionnel	(4) Adrien, Anthony, Catherine, Matthieu,	(10) Ahmad, Alain, Catherine, Clément, George, Géraldine, Katherine, Lionel, Listan, Loïc
Technicien	(6) Abel, Barthélémy, Charles, Claudia, Karl, Marcelle,	(9) Alexandre, Anthony, Barthélémy, Charles, Claudia, Jacques, Jocelyn, Labourisk, Marcelle
Col blanc et col bleu	(21) Alain, Albert, Aldo, Basilo, Bruno, Clément, Clovis, George, Géraldine, Guenièvre, Iadine, Irène, Jacques, Jocelyn, John, Katherine, Labourisk, Listan, Louis, Ludovic, Magali,	(12) Alessandro, Basilo, Caroline, Clovis, Geneviève, Gertrude, Guenièvre, John, Karl, Louis, Magali, Rodolphe
Agriculteur		(1) Iadine
À La maison	(10) Alessandro, Alexandre, Caroline, Christophe, Geneviève, Gertrude, Ginette, Loïc, Manon, Rodolphe	
NSP	(3) Ahmad, Christian, Lionel,	(3) Arthur, Christophe, Ludovic

Tableau 3 : Répartition de cette population étudiante selon l'année de naissance, le sexe et le programme d'études

Programme/sexe	Femmes	Hommes	Total
Bio-chimie	10 nées en 1983 3 nées en 1982	3 nés en 1983 1 né en 1982	17
Électronique		13 nés en 1983 6 nés en 1982 2 nés en 1981 1 né en 1980	22
Informatique	1 née en 1982	5 nés en 1983 1 nés en 1982	7
Total	14	32	46

Tableau 4 : Moyennes générale, en sciences et en mathématiques

	Moyenne générale	Moyenne en sciences	Moyenne en mathématiques
95 et +	0	1	2
90 à 94	4	8	5
85 à 89	8	8	6
80 à 84	15	10	11
75 à 79	12	11	7
70 à 74	5	1	5
65 à 69	2	4	5
60 à 64	0	1	4
60 et -	0	1	1
NSP	0	1	0
TOTAL	46	46	46

Synthèse

En somme, parmi ces 46 jeunes, il y a 32 garçons et 14 filles. La majorité d'entre eux ont 16-17 ans (43/46), se déclarent d'origine québécoise (38/46) et vivent sous la tutelle parentale (33/46). Un peu plus de la moitié (24/46) fréquentent un collège éloigné de son domicile (mettant plus de 30 minutes pour se rendre au collège) et cinq de ces 46 jeunes considèrent leur situation financière « difficile ».

La moitié de ces jeunes (23/46) sont en électronique, 16 en bio-chimie et six en informatique et ce, principalement dans des cégeps de la région montréalaise (37/46). Selon leurs dires, plus de la moitié d'entre eux ont obtenu des moyennes générale (27/46), en sciences (27/46) et en mathématiques (24/46) supérieures à 80 %.

Étant inscrits au collégial, certains d'entre eux entreprennent des études plus avancées que celles réalisées par leur mère (22/46) ou leur père (15/46). En ce qui concerne la profession des parents, 21 pères et six mères occupent des postes de gestion ou sont des professionnels : administrateur, propriétaire ou vice-président d'une PME, entrepreneur en construction, avocat, chimiste, ingénieur, optométriste, pharmacien ou professeur. Neuf pères et six mères sont techniciens tels que contrôleur aérien, dessinateur, pilote, policier, éducatrice en garderie, infirmière, technicienne en informatique ou en infographie. En obtenant un DEC en formation technique, certains jeunes vivront donc une mobilité intergénérationnelle professionnelle par rapport à ces 12 pères et 21 mères qui sont des cols blancs ou bleus (boucher, chauffeur de taxi, cuisinier, mécanicien, peintre, poseur de tapis, soudeur, caissière, couturière, cuisinière, ou secrétaire) et de ces dix mères sans travail ou femme au foyer. Enfin, près de la moitié de ces parents ont réalisé des études ou effectuent un travail dans des domaines reliés à la science et la technologie.

Certaines de ces caractéristiques sociodémographiques telles que leur appartenance sexuelle, leur origine sociale et leur choix de programme soulèvent des questions plus spécifiques. Par

exemple, quelle est l'influence de l'origine sociale sur le choix d'une formation technique ? Quel rôle les parents jouent-ils dans le processus de décision de leurs garçons ou filles à choisir une technique en lien avec les sciences et les technologies ? Y aurait-il un lien entre le niveau d'études des parents et le cheminement des jeunes dont les parents sont plus scolarisés ? Ces derniers disposent-ils d'une meilleure information, d'une meilleure préparation, d'un meilleur encadrement ? Dans la mesure où il y a plus de garçons inscrits en électronique ou en informatique et plus de filles en bio-chimie, comment s'opère le choix, en secondaire V, de s'inscrire dans une de ces techniques ? Le prochain chapitre avec l'analyse de leur processus d'orientation tentera d'apporter un éclairage pour répondre à ces questions.

CHAPITRE 2 : LE PROCESSUS D'ORIENTATION

L'intégration à l'enseignement collégial dès la sortie du secondaire signifie que, pour le premier mars durant leur secondaire V, les élèves doivent déposer une demande d'admission - pour un programme et un cégep - pour débiter leurs études collégiales au mois d'août suivant. C'est une période importante de leur vie puisque c'est la première fois qu'ils ont une décision à prendre pour leur avenir. Cette inscription au collégial peut emprunter deux voies : le secteur préuniversitaire (l'enseignement général de deux ans donnant accès aux études universitaires) et le secteur professionnel (des études techniques d'une durée de trois ans, terminales, donnant accès au marché du travail ; toutefois, il sera aussi possible de poursuivre des études à l'université plus tard). Ce deuxième chapitre examine, à partir de la première entrevue, le processus de décision qui les a menés à s'inscrire dans l'une ou l'autre de ces trois techniques. Comment s'est opéré ce choix ? À quel moment ? Quelles sont les principales raisons qui le motivent ? Quelles sont les personnes et les ressources ayant participé à ce processus de décision ?

2.1 Les choix du programme et du collège : le moment, les raisons

Choisir un programme d'études pour le collégial, en secondaire V, est impératif, du moins pour ceux et celles qui veulent poursuivre des études supérieures. Ils doivent choisir même si, pour la plupart des élèves, le choix est loin d'être probant⁽⁸⁾. Pour un petit nombre d'entre eux, leur choix semble s'enraciner dans des souvenirs d'enfance.

*«[...] quand j'étais jeune, je démontais tout. J'avais vraiment un intérêt pour l'électronique »
(Aldo : 347-349).*

[...] quand j'étais plus jeune, j'étais la personne chez nous à prendre du bicarbonate de soude et du vinaigre et à mélanger les deux ensemble et à essayer que ça fasse la plus belle explosion ; faire les débrouillards. Les sciences m'ont toujours intéressé, jeune (Jocelyn : 403-407).

Mais, pour la majorité des élèves, c'est un choix qui s'opère devant cette nécessité de s'inscrire au collégial. Ce choix est parfois déchirant entre des rêves de jeunesse et la réalité contraignante (des résultats scolaires ou d'un choix qui se veut plus pragmatique par exemple). D'autres fois, ce choix s'effectue entre des domaines peu connus et quelques fois diamétralement opposés. Par exemple, depuis l'âge de cinq ans, Barthélémy songeait à devenir avocat sans vouloir s'engager dans de trop longues études ; Basilo a hésité entre devenir médecin ou comptable jusqu'à l'acquisition d'un ordinateur ; Alessandro et Ludovic rêvent encore de devenir policiers, mais ils ont choisi un programme dans lequel ils étaient sûrs d'être acceptés au premier tour ; le cœur de Charles a balancé entre travail social, un programme contingenté et électronique tandis que Clovis hésitait entre un double DEC, les arts, les sciences humaines et... bio-chimie pour la possibilité d'accéder plus rapidement au marché du travail ; Loïc se dit « spécialisé en arts

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

plastiques », mais il est fasciné par la technologie depuis qu'il est petit ; Magali hésitait entre bio-chimie et Technique d'hygiène dentaire ou Technique policière où l'entraînement est trop exigeant selon elle tandis que Marcelle a choisi bio-chimie plutôt que la photographie qui n'offre pas beaucoup de débouchés.

Le moment le plus déterminant dans le choix de programme est souvent un cours suivi durant la deuxième moitié du secondaire. Ce cours a été apprécié, la plupart du temps, parce que le professeur les a marqués et, coïncidence, ils y avaient de bonnes notes. Cours coup de cœur, professeur estimé et bons résultats, voilà la trilogie qui donne l'impulsion pour déterminer son choix. Pour les étudiants de bio-chimie, le cours de biologie suivi au secondaire, avec l'attrait du laboratoire, est nettement le plus décisif. La majorité des étudiants mentionnent ce cours. Les extraits suivants illustrent bien que les étudiants de bio-chimie parlent de cette découverte en des termes qui frôlent généralement la passion. Cette passion est même venue, pour certains d'entre eux, mettre fin à une certaine valse-hésitation.

Mais, en fait moi j'ai fait de la bio, juste pendant un an en [...] troisième secondaire. Mais j'ai vraiment eu la piqûre. *Q : T'as accroché ?* Oui, vraiment beaucoup et aussi le prof, je l'adorais. C'était un prof qui était un petit peu granol et il débordait souvent du sujet [...] je jaisais et on avait vraiment beaucoup de choses en commun, on avait plein d'affinités et même après avoir fini mon secondaire III, chaque fois que je le voyais, on jaisait (Catherine : 361-371).

[...] j'aimais la biologie. Dans les sciences, c'était plutôt la biologie que j'adorais parce que c'est plus proche de moi. C'est plus proche de moi la biologie que la physique et la chimie qui expliquent tout alentour de nous (Clovis : 317-321).

J'aime le corps humain, le corps des animaux. Je veux chercher à comprendre. Je pense. C'est ça. J'aime mieux ça. J'ai fait ma bio de V [secondaire] en IV, parce qu'on peut faire ça maintenant [...] J'avais vraiment aimé ça. C'est pour ça un peu, je pense que chimie-bio j'ai choisi ça plus pour bio que chimie. Je voudrais travailler vraiment dans les labs plus qu'autre chose (Géraldine : 100-110).

[...] j'ai commencé à aimer les sciences en secondaire II. En sciences physiques, j'avais un prof très intéressant qui m'avait vraiment chambardée et il aimait beaucoup ça. En secondaire III, on n'en a pas eu. En secondaire IV, j'avais les sciences physiques enrichies 430, j'aimais vraiment beaucoup ça. Mais quand je suis arrivée en secondaire IV, j'ai changé d'idée ; je voulais devenir, je voulais m'en aller en psychologie. J'avais de la facilité à comprendre les gens. Mais je me suis rendu compte qu'aider toujours les gens, peut-être que je deviendrais malheureuse, moi-même. Ça t'affecte en quelque part. Je me suis rendu compte que les sciences, c'était plus fait pour moi. J'aimais beaucoup manipuler, j'aimais beaucoup faire les laboratoires, c'est pour ça que j'ai choisi la technique plutôt de que faire les deux ans [Sciences de la nature]. Je n'aimais pas beaucoup la physique. Ça m'évitait un cours de physique de plus je pense, chimie-bio. J'hésitais entre m'en aller en chimie et m'en aller en bio. J'aimais beaucoup les deux. Je me suis dit pourquoi pas faire une combinaison des deux et aller en bio-chimie. Si jamais, à la fin de mon programme, j'aime mieux m'en aller en chimie ou si j'aime mieux m'en aller en bio, les deux portes s'ouvrent, au lieu d'en avoir juste une (Guenièvre : 876-903).

Pour les étudiants inscrits en informatique ou en électronique, un cours particulier suivi au secondaire est moins souvent le moment déclencheur. Certes, ce phénomène existe tel qu'un

cours d'informatique ou de sciences physiques avec sa partie « électricité ». Mais ce moment vécu dans un cours est davantage identifié comme déclic, soit pour se projeter dans un futur métier, soit pour prendre conscience de certains talents. Un cours apprécié, qui se conjugue généralement, tel que déjà mentionné, avec un prof fort estimé et de bonnes notes, sert alors aussi de tremplin pour affirmer ses goûts et ses talents. La réussite dans une matière, c'est-à-dire les résultats scolaires obtenus, les bonnes notes, influence donc directement le fait d'aimer cette matière :

[...] en secondaire III, j'avais eu des bonnes notes, j'aimais vraiment ça (Guenièvre : 1173-1174).

Mais vraiment mon cours favori que j'ai aimé le plus et que j'ai réussi le mieux, c'est sciences physiques 436. [...] y a une grosse portion qui touche l'électricité. Donc, c'est là qu'on voit la base, donc les résistances, la conductance, tout, vraiment la grosse base de l'électronique. Ça, j'ai adoré ça et c'est vraiment là que j'ai vu ce que c'était en électronique que je voulais aller. J'ai trouvé ça très bien et j'adorais le cours. Pour ça, ce cours-là en particulier, avec le professeur que j'ai eu qui m'a vraiment décidé à aller en électronique. C'est pour ça que j'aime beaucoup ça. Il ne m'a pas décidé, mais il m'a ouvert les yeux sur mon avenir (Aldo : 531-548).

[...] en quatrième secondaire, les cours de sciences physiques qu'on avait, j'ai découvert que j'avais une facilité avec l'électricité puisqu'on étudiait les circuits électriques (Listan : 50-53).

Une raison pragmatique fondamentale s'ajoute à ce moment où, dans un cours, s'est déclenché un intérêt, une passion ou un talent : l'importance de l'utilité d'une formation professionnelle qui s'exprime par les perspectives d'emploi à court terme sans nécessairement bloquer l'accès à l'université. Plusieurs étudiants mentionnent la question des débouchés et l'attrait d'un salaire qu'ils jugent satisfaisant. Toutefois, au sujet des perspectives professionnelles, ils ont les yeux fermés n'ayant souvent qu'une impression fort vague, peu de connaissances et parfois même des connaissances erronées au sujet du programme d'études ou des débouchés et conditions professionnels possibles.

[...] tout le monde m'a dit : [...] « Qu'est-ce que tu veux faire dans ta vie ? » J'ai dit : « Ah, je ne sais pas, je veux être technicien en informatique ». « Ah, c'est bon, tu [vas faire] 60 000\$ par année ». J'ai fait : « 60 000, c'est beaucoup d'argent ça ! C'est parfait, bon, on va là-dedans ». Ça ne va pas être trop long et ça va rapporter du cash et je vais pouvoir avoir mon char et ma maison. [...] elle [prof en Éducation au choix de carrière] a dit que c'était bon, ça montait vite en informatique, genre ton salaire. Bon, je veux dire, après trois-quatre ans, 60 000 par année, on ne se plaint pas, c'est assez pour acheter le jeep, on travaillera deux ans pour la maison. [...] D'après ce que j'ai entendu, le taux de placement c'était comme 98, 99 %, quelque chose comme ça. Je ne pense pas que ça va être dur. Et à ce qui paraît, on est dans une relance économique, d'après ce que j'aurais pu comprendre dans mon cours d'économie l'année passée. À la sortie du cégep, on devrait être au milieu de la pente qui monte (Basilo : 858-871, 1005-1010, 1709-1720).

Au début, je choisissais la chimie analytique parce que je regardais les débouchés, il y avait plus de débouchés et le salaire plus élevé. Je me suis rendu compte que je regardais tous les cours que j'aimais au secondaire et le cours de bio ressortait. J'ai cherché des techniques

qui avaient de la biologie. [...] Non pas des personnes, je dirais que, dans le fond, c'est le salaire et les débouchés qui m'ont vraiment fait choisir cette technique-là. Q : Le salaire était mieux ? C'est assez bien. Tu peux te faire un bon salaire. Mais, pour une technique, c'est un des plus élevés. Q : Il y a beaucoup de débouchés ? C'est parce qu'il y a plusieurs domaines dans lesquels tu peux travailler (Ginette : 470-477, 527-535).

[...] y avait des gens qui venaient les voir dans leurs cours quasiment pour leur offrir des emplois. Donc, je sais qu'il y a beaucoup de places et que les programmeurs et toutes autres personnes en informatique sont bien en demande (Karl : 889-893).

Mes parents [...], ils ont dit si tu n'as pas une idée, [...] choisis une profession dans laquelle tu sens que tu vas peut-être réussir et que tu vas aimer et dans laquelle tu vas avoir un métier quand même qui est en demande comme moi je pense m'en aller en télécommunication [...] pour moi, la priorité, c'est de finir l'école le plus tôt (Labourisk : 303-311, 316-317).

Ils [les professeurs] disent qu'ils ont besoin de beaucoup d'électriciens, électronique, je ne sais pas. Que les gens sont ouverts, sont en demande de beaucoup d'électriciens. Donc sûrement, quand j'aurai fini, il y aura des portes ouvertes. Je ne sais pas (Loïc : 757-762).

De plus, ils font d'une pierre deux coups. Cette formation technique offre non seulement l'accès au marché du travail, mais elle ouvre en plus les portes de l'université. Cet arrimage est facilité par l'implantation de passerelles entre les formations techniques et universitaires.

[...] je connais des gens qui ont fait quelque chose qui ressemble à moi, donc une technique et après ça, aller à l'université (Aldo : 858-860).

Moi, au départ, j'avais en tête Sciences de la nature. Ensuite, d'aller à l'université en biotechnologies. J'ai rencontré un conseiller d'orientation qui m'avait dit : « Tu es mieux de faire ta technique et ensuite, continuer à l'université ». Donc, ça, c'est des portes de sortie. Parce que où les grosses compagnies, c'est beaucoup des docteurs qui engagent. Tandis que les petites compagnies, les hôpitaux et tout ça, c'est beaucoup des techniciens. Si mettons je ne suis pas capable d'aller pour une grosse compagnie, au moins, je serai capable d'aller dans un hôpital ou autre (John : 560 – 572).

Cette possibilité de passer des études techniques à l'université est parfois même l'argument clé qui oriente un choix de programme. Devant un avenir incertain, cette double-porte avec accès au monde du travail ou à l'université leur procure une sorte de police d'assurance. Manon et Marcelle, en bio-chimie, expliquent bien ce fait ; elles connaissent l'existence de programmes intégrés DEC et baccalauréat.

[...] au début, je voulais plus aller à l'université. Je m'étais dit, bon je vais aller à l'université. Je voulais aller quelque chose comme recherche médicale. Pas nécessairement médecine. Peut-être, vraiment plus la recherche médicale. La bio-chimie des choses comme ça. Mais après ça, je réussis bien à l'école, sauf que je me suis dit, bon peut-être que ça ne me tentera pas nécessairement de faire encore six années d'études. Je me suis dit, je vais prendre une technique. Là, ç'a été de se chercher la technique qui donnait ça. C'est ça qui a été long. Je le savais dans quel domaine je voulais m'en aller. Mais c'était de savoir c'était quoi le nom du programme qui le donnait. Cela a vraiment été de la recherche dans les petits guides. Et là, j'ai fini par trouver que c'était la technique de chimie-bio. En plus, on a eu des rencontres. Les gens du cégep font des kiosques. Une semaine du mois de novembre. [...] ils

nous avaient dit ça qu'il avait une alliance avec l'Université de Sherbrooke. On pouvait aller à l'université et qu'on avait un an de bacc. crédité, que notre programme était vraiment complet. C'est ça qui a fait le déclic. Parce que je me suis dit, je fais mes trois années de cégep. Si je suis tannée d'étudier, je rentre sur le marché du travail. Si je me sens capable de continuer, j'ai juste deux années de bacc. à faire. Ça revient au même que si j'avais fait Sciences pures et trois années de bacc. Je me suis dit, je perds rien. J'ai déjà quelque chose, une formation solide en sortant après trois ans. Si je veux continuer, je continuerai. Sinon j'arrête là et je sors sur le marché du travail (Manon : 652-666).

C'est sûr et certain que je vais aller à l'université. Je ne veux pas en rester à être technicienne, juste analyser. J'aimerais ça superviser. [On peut] continuer aussi à [l'Université de] Sherbrooke. Mais je sais que peut-être ça va changer parce que d'ici là, je sais que l'université Laval, ils font ça aussi. Ils disent, ah si l'Université de Sherbrooke font ça, on va faire ça nous autres aussi (Marcelle : 842-856).

Cette possibilité de passage vers l'université demeure toutefois marginale dans le discours de la majorité des étudiants ; étudier encore trois ans semble largement suffisant. Choisir une technique traduit certainement une préférence pour le concret et le travail manuel. Par exemple, Aldo aimait démonter, Adrien aimait « gossier », Katherine est une bricoleuse. Plusieurs étudiants, surtout les étudiantes en bio-chimie, veulent faire des laboratoires, des stages. Plusieurs n'ont pas choisi le programme Sciences de la nature du secteur préuniversitaire pour cette raison. Pour les étudiants en informatique, le fait d'avoir « joué » au *Nintendo*, au *Playstation* ou sur un ordinateur est aussi important.

[...] j'ai eu mon ordinateur, je commençais à jouer à l'ordi, à aller sur Internet et je ne comprenais pas vraiment comment ça marchait ni rien [...] Je downloadais des petits programmes, je m'amusais avec, je faisais n'importe quoi. J'ai commencé à aimer ça de plus en plus et j'ai voulu savoir comment ça marchait de mieux en mieux. J'ai décidé de faire de la programmation un petit peu et je n'arrivais à rien programmer dans le fond, j'étais trop poche. Je me suis dit : «Ah je vais prendre des cours là-dedans, c'est l'fun». C'est pour ça que je suis venu en programmation, en informatique (Basilo : 586-600).

Depuis que j'ai à peu près trois ans et que je sais comment ça marche un tourne-vis, j'ai tout détruit dans maison! (rire) La t.v., les voitures télé-guidées, les walkmans et les p'tits toutous qui parlent. Tout y a passé (Clément : 595-599).

[...] au début, je voulais prendre Sciences de la nature pour aller à l'université. Mais, je veux travailler en laboratoire et avec une technique de bio-chimie, il y a un stage, c'est plus d'expériences (Iadine : 299-304).

Mais le choix est parfois aussi très limité. Le manque des préalables tels que maths 536 ou physique 536 ou des notes insuffisantes ferment les portes à certains programmes (Sciences de la nature par exemple) ou collèges (les collèges de premier tour par exemple). Le programme en électronique pour Alessandro et Ludovic semble n'être qu'un tremplin pour devenir policier, une voie pour contourner l'obstacle du contingentement du programme de Technique policière. Enfin, un petit nombre d'entre eux s'imaginent aussi qu'une technique exige moins d'investissement.

Je me suis aperçu que je ne voulais plus aller en Sciences pures aussi parce que j'ai deux amis [...] ils disaient que c'était *tough* [...] C'est que moi j'étudie pas dans le fond. Je suis aussi bon

qu'elle [une amie], mais j'étudie plus ou moins. [...] ce n'est pas mon style d'étudier 24 heures sur 24. C'est pour ça j'aurais pu, j'avais pensé aussi aller genre, dentiste, mais c'est *rushant* ! (Christian : 367-378).

Finalement, examinons rapidement le choix du collège puisque, pour ces étudiants inscrits dans un programme technique, ce choix ne se pose pas vraiment. Règle générale, on choisit d'abord une technique, ensuite un collège. Ce programme technique n'est offert parfois que dans quelques cégeps. La majorité des étudiants choisissent donc le cégep le plus proche de chez eux. Quatre autres raisons majeures influencent ce choix. Premièrement, les recommandations du milieu sont souvent mentionnées : des amis ou des membres de la famille ont fréquenté ce cégep ou y travaillent et des profs du secondaire les conseillent. Ces recommandations sont composées d'expériences personnelles de ces personnes, de données sur certaines caractéristiques de ces collèges et du programme ou de la réputation du programme et/ou du cégep. L'origine de cette réputation vient de personnes plus ou moins proches des étudiants qui ont effectué leurs études dans ce programme ou ce collège, des conseillers pédagogiques ou de professeurs du secondaire. La nature de cette réputation n'est toutefois pas facile à saisir de la part des étudiants : ils ont entendu dire, la rumeur est à l'effet que... Deuxièmement, les étudiants se basent sur leurs impressions lors d'une visite, tout particulièrement celle des Portes ouvertes. De cette visite, ils ont surtout retenu la qualité des équipements, la chaleur de l'accueil et l'attitude générale des étudiants de ce cégep : « ils ont l'air plate » ou « ils ont l'air le fun ». La troisième raison est moins importante ; très peu d'étudiants expliquent leur choix par le fait de suivre des amis. Enfin, quatrièmement, tel que déjà mentionné, le choix relève parfois d'une contrainte : les résultats scolaires influencent non seulement le choix d'un programme, mais le choix d'un collège.

2.2 Les acteurs et les ressources impliqués dans le processus de décision

Pour expliquer comment ils ont effectué leur choix de programme, les étudiants parlent principalement de leurs parents, tout particulièrement de leur père tant pour les garçons que pour les filles, de la parenté et des amis de la famille, en plus de citer assez régulièrement des professeurs du secondaire et occasionnellement un conseiller d'orientation (9). Les ressources mentionnées sont principalement le cours *Éducation au choix de carrière* suivi au secondaire, la consultation de différents guides sur les études, la participation à des kiosques d'information à l'école secondaire, à la journée « Portes ouvertes » dans un collège ou à l'activité « Étudiant d'un jour » ainsi qu'occasionnellement un forum de discussion sur Internet - parfois organisé par des profs du secondaire - avec des étudiants déjà inscrits dans le programme et, exceptionnellement, l'écoute de films ou de bulletins de nouvelles permettant la découverte de personnages célèbres qui travaillent dans le domaine. Mais, somme toute, ce qui est le plus frappant, c'est l'expression du désir de faire leur propre choix.

2.2.1 Les parents, acteurs principaux

Les parents étant les acteurs les plus présents dans leur discours, il est intéressant d'y accorder une attention particulière en examinant d'une part l'influence de l'origine sociale et, d'autre part,

9. La perception générale des 46 étudiants semble confirmer celle souvent négative des services d'orientation signalée dans plusieurs études (CSE : 2002, 28).

la perception des étudiants de cette influence. Le fait d'aller étudier dans un domaine technologique s'inscrit donc en continuité avec la situation professionnelle des parents. En effet, selon les données du premier chapitre, 21 étudiants ont des parents ayant une formation en sciences ou technologies : 14 dont c'est le père uniquement, quatre dont c'est la mère uniquement et trois dont ce sont les deux parents. La mère ou le père travaille dans un domaine connexe ou possède une formation similaire. Les enfants suivent donc leurs traces.

C'est comme mon père. Mon père lui il a fait une technique, ce n'était pas pareil, lui c'était génie électrique, technique de génie électrique. Mais nous autres, c'est à cause des technologies (Christian : 1459-1461).

C'est une question d'héritage culturel, d'habitus ; ils reconnaissent les dispositions apprises par l'intermédiaire de leurs parents.

[...] ma mère est opticienne, mon père est optométriste, ça fait que c'est quand même la santé (Catherine en bio-chimie : 731-733).

[...] elle [sa mère] aime ça apprendre et je pense que c'est ça que j'ai d'elle (Katherine en électronique : 371-372).

Certains autres sont conscients de gravir des échelons scolaires supérieurs à ceux atteints par leurs parents. Ce passage du secondaire au collégial entraînera donc pour eux une distance de classe qu'ils devront tranquillement assumer. Vivre une mobilité intergénérationnelle ne s'effectue pas sans certaines remises en question de son identité (de Gaulejac, 1987).

Comment les étudiants perçoivent-ils cette influence ? Parfois, ils la reconnaissent, la chérissent ou l'acceptent plus ou moins à contre-cœur. D'autres fois, ils ne reconnaissent cette influence que du bout des lèvres : «*Je ne sais pas, mon père travaille dans le domaine*» (Adrien : 548-552). «*Ça m'intéressait et mon père est ingénieur. Ça m'a comme un peu influencée intérieurement*» (Katherine : 357-359). George découvre que son père a la même formation au cours de son processus de décision. Il explique bien cette découverte qui vient se mêler aux raisons qui l'ont motivé à s'inscrire en bio-chimie.

Ah, ils [les parents] étaient tout à fait d'accord avec ça. C'est sûr qu'ils avaient contesté un peu pour Technique policière. C'est ça qui m'a fait changer un peu parce que je ne voulais pas trop leur être en désaccord [...] Je dirais que c'est grâce à eux autres si j'étudie encore [...] Oui, définitivement. Oui, je crois que c'est avant tout eux autres qui m'ont influencé (Alessandro : 353-357, 372-376).

[...] mon père, il m'avait parlé beaucoup. Mon père, il aime beaucoup les sciences et il est allé à l'université, en physique. Il est vraiment bon en physique et en chimie. Mon père, il m'en parle depuis que je suis vraiment jeune. Là, j'ai vraiment trouvé un intérêt. [...] Q : Dirais-tu que cela a quand même été une influence importante ? Mon père ? Mon père oui. [...] je trouve que c'est vraiment pas mal grâce à mon père si je suis ici et c'est mon père qui m'en a parlé et c'est lui qui m'a montré à aimer ça et là j'aime vraiment ça, c'est vraiment le fun (Claudia : 479-493).

[mes parents] aiment ça que je prenne quelque chose de valorisant comme travail, comme métier. [...] en plus y a beaucoup de débouchés au plan du marché du travail. Ils sont heureux pour ça (Clovis : 764-770).

L'an passé, [...] j'avais des cours de chimie et de physique. Je voyais que mes notes étaient assez bonnes et que j'avais un grand intérêt pour la biologie. [...] [Dans le cours Éducation au choix de carrière] ils nous ont parlé un peu des programmes, d'autres programmes que Sciences pures qui pourraient m'intéresser. [...] Les premiers programmes auxquels j'ai vraiment voulu venir étaient Technique de médecine nucléaire et Technique de radio-oncologie. Sauf que, j'étais venu aux Portes ouvertes le 15 novembre l'an passé pour savoir un peu comment c'était mais, après leur avoir parlé, j'ai vu que c'était peut-être pas quelque chose qui m'intéressait plus qu'il faut. J'ai attendu un peu pour voir ce qui pourrait m'intéresser d'autre. J'ai vu qu'il y avait une technique de bio-chimie. Je ne savais pas avant que mon père avait une technique de bio-chimie. Je lui ai demandé un peu comment c'était et il m'a dit : « Ah ben c'est le fun ». Il va pouvoir m'aider un peu. Il m'a dit aussi que [...] c'était un programme qui s'ouvrait sur les biotechnologies et dans les années futures, je pense que c'est un domaine qui va demander beaucoup d'emplois (George : 504-541).

La présence des parents s'exprime aussi par leur soutien financier ou moral. Les parents contribuent au paiement de leurs études ou à l'achat d'un ordinateur, par exemple. La mère ou le père, lors d'une activité ou d'une discussion, les a conseillés, influencés. Un des plus beaux témoignages est celui d'Alexandre étudiant en électronique :

[...] mon père a fait beaucoup de rénovations chez nous pendant ma jeunesse. Je le voyais qui travaillait dans l'électricité. Il passait les fils et je trouvais ça le fun. Même des fois, je l'aidais et encore pendant les trois, quatre années passées on a refait notre cuisine et c'est, pratiquement, seulement moi qui a fait tout le filage puis le montage. [...] Mes parents étaient tout à fait d'accord avec [mon choix] parce qu'eux autres, ben juste mon père, c'est lui qui m'a aidé à grandir un peu là-dedans en fait (Alexandre : 206-213, 257-259).

La majorité des étudiants acceptent volontiers les encouragements de leurs parents. Autant le père correspond à la figure centrale dans le choix de la carrière, autant la mère est importante pour encourager, stimuler, orienter ou valider le choix. Ludovic dit que sa mère connaît bien ses intérêts et lui a dit : « Tu vas être bien pour aller dans ce programme, tu t'en vas à la bonne place » (398-402). Ils acceptent non seulement leurs encouragements, mais ils cherchent même parfois à leur faire plaisir, à ce qu'ils soient fiers d'eux.

[...] en partant c'est mon père qui m'a montré que cette formation-là s'offrait et qui m'a aidé à voir les bienfaits d'une technique, pour moi. Je pense [...] que j'ai fait un bon choix, mais oui c'est ça, c'est vraiment mon père qui m'a amené à dire « Va donc en technique, tu vas voir, c't'un bon choix ». Quand j'y repense c't'un très bon choix que j'ai fait (Aldo : 404-413).

Je veux aussi que mes parents soient fiers de moi [...] Ah, c'est très important pour moi faire plaisir à mes parents. Il n'y a pas une décision que je prends si je crois que ça ne va pas faire plaisir à mes parents. C'est sûr que faire plaisir à mes parents, c'est important pour moi. Peut-être que je me sens bien quand ils sont fiers de moi, c'est une satisfaction personnelle. [...] ils sont fiers parce que je suis le seul [de ma famille] qui est au cégep. Là je continue et je ne m'arrête pas. Ils me voient étudier, ils voient que je fais des efforts, ils sont fiers. Ça va, ça va bien à l'école et c'est correct. Ils sont contents. C'est ça. Je me sens bien et ça me

pousse à étudier plus. Et, ça donne l'exemple à mon petit frère [...] Je suis le seul comme qu'on dit qui est en train d'essayer de faire de quoi [...] Je continue pour satisfaire mes parents et avoir un bon avenir (Loïc : 778-828).

Une activité effectuée avec les parents est la consultation de guides des études collégiales ou de carrières. Dans des cas d'indécision vocationnelle, les parents peuvent être une source importante d'information et, plus ou moins consciemment, ils contribuent à la transmission d'habitus. C'est le cas de Listan dont le père consulte des guides avec lui et qui, du bout des lèvres, reconnaît l'influence de ses origines sociales.

Je ne savais pas trop ce que je voulais faire; avec lui, [le père] le soir, au souper, on avait des livres, des guides des études collégiales et il connaît chaque métier un à un ou presque. Il m'expliquait toute ce que ces gens-là faisaient, [...] celui qui m'a intéressé un peu plus, je ne sais pas si c'est à cause que mon père travaille un peu là-dedans, sa compagnie c'est un peu ça, ils font des radios (Listan : 76-86).

Parfois la mère fait les démarches pour sa fille. L'influence devient alors, dans un cas, très marquante.

[...] ce n'est pas tant moi qui a choisi que ça. Bien, j'ai choisi, c'est sûr, mais c'est parce que ma mère, elle le savait, ma mère, elle me connaît beaucoup. Je veux dire c'est elle qui me connaît le plus dans les personnes que je connais. [...] elle a cherché beaucoup dans les livres de collégial [...] ma mère aussi elle pensait ça que ceux qui s'en vont en Sciences pures ils ont dans les 90 % de moyenne, [...] Elle disait : «je pense que pour toi ça serait mieux de faire une technique». Elle a cherché beaucoup dans les livres et finalement ce qu'elle voyait plus pour moi, c'était chimie-analytique et bio-chimie. Elle m'a dit : «Lis ça», et j'ai lu les deux, j'ai regardé les cours qu'il y avait, l'argent que je pourrais avoir, [...] ma mère elle s'est dit : «Ça te tentes-tu vraiment une technicienne [vétérinaire] ? Il n'y a pas tant d'emplois que ça [...] tu peux être plus animalier que technicienne [...] ça te tentes-tu vraiment de ramasser la crotte des chiens toute ta vie ?». Et là, j'ai dit : «ouais, c'est vrai que dans le fond, si je fais toute ma vie, ramasser des chiens. Ça ne me tente pas tant que ça.» [...] ma mère se disait : «ah, c'est un bon contact!» [oncle, vétérinaire] [...] parce qu'un moment donné ma mère elle a douté de mon orientation, parce que j'ai eu 64 en chimie à la troisième étape. Elle s'est dit : «Eh, tu as eu 64, c'est bas [...] es-tu vraiment sûre que c'est ça que tu veux faire, parce que ça va être ça de la chimie ce que tu vas faire l'an prochain!». [...] elle m'a dit que c'est quand même bien assez payé et que je peux faire un bon 20 000 par année (Géraldine : 689-1204).

L'influence des parents n'est donc pas à négliger. Ils aspirent souvent aussi à une promotion sociale pour leurs enfants. Tel que déjà mentionné, les perspectives d'emploi ont influencé le choix de plusieurs d'entre eux. Les parents semblent contribuer à cette quête d'un «bon emploi». Ils remettent même certaines fois en question le choix de leurs enfants par crainte que ce choix ne soit pas un gage d'un bon avenir professionnel, de mobilité sociale ascendante.

[...] elle [sa grand-mère] m'avait appelé à un moment donné et m'a dit : «Tu t'en va en quoi déjà au cégep ?» J'ai dit : «Je m'en vais en Technique du génie-électrique». Elle a fait hein! Comment ça tu t'en vas là-dedans ? Tu devrais aller en Sciences pures ; t'es ben meilleur que ça pour aller faire une petite technique. Mais elle a toujours été de même, mais je ne sais pas si elle est encore frustrée encore de ça (Albert : 227-235).

Néanmoins, le soutien des parents est parfois subtil. Le déclin du contrôle direct, observé par plusieurs sociologues (Dubet, Galland, Gauthier, Hamel) depuis les années 1980 est remarquable. La discipline familiale laisse place à la permissivité et les goûts des enfants sont pris en compte. Ainsi, en même temps que certains découvrent des passions et affirment leurs goûts et leurs talents, ils doivent apprendre à gérer leurs choix de plus en plus par eux-mêmes. Le « fais ce que tu veux » semble être un des principes qui régit l'éducation donnée par les parents, parfois même par ignorance des programmes d'études.

Ils [ses parents] m'ont laissé libre. C'est ma décision. Je sais que mon père veut absolument que j'aille à l'université. Je vais voir un coup mon DEC fini si ça me tente d'aller à l'université. Q : Mais, même si t'es pas encore à l'université, il n'était pas déçu que t'aies pas en Sciences de la nature ? Il ne sait même pas c'est quoi! (Bruno : 598-605).

Ma mère a réellement confiance en moi. Elle sait que j'ai du potentiel et elle voulait vraiment que j'aille faire des études. Comme elle dit : «Moi je n'en ai pas faites, fait que tu vas en faire !» (rire) [...] C'est ma mère qui m'a vraiment encouragée à ne pas changer d'idée et à ne pas faire ce que je n'avais pas vraiment envie de faire. Ma mère, mes amis à l'époque, ils m'ont dit : «Fais ce que t'as envie de faire, quand même que tu voyagerais, quand même que ça coûterait. C'est ton avenir que tu joues. Si tu fais ce que tu n'as pas envie ben... dans vingt ans...» (Caroline : 888-892, 905-907).

Ma mère veut absolument payer mes études et elle veut que je n'aie pas une pression mettons, faut que j'aille à mes cours, il faut que j'aille travailler, il faut que je fasse ci, faut que je fasse ça. Elle veut que je fasse mes études avec une liberté, assez pour que je me sente pas pognée et que je sois pas sur le stress et que je sois vraiment bien dans mes études [...] C'est la philosophie de ma mère. [...] C'est vraiment mes parents et un peu mes amis qui m'aident et qui m'encouragent dans mes démarches (Claudia : 873-879, 998-1000).

Mes parents m'ont encouragée, mais dans le fond ils me disaient : «Fais ce que tu veux». C'est ce que la plupart des gens m'ont dit (Guenièvre : 963-965).

Tandis que mes parents m'ont jamais poussé vraiment, je veux dire à aller dans cette technique. Mes parents, ils me laissent tout le temps le choix (Labourisk : 300-303).

Tenant compte de l'intérêt parental à l'égard des débouchés, c'est un « Fais ce que tu veux à condition de choisir un bel avenir »(10) ! Plusieurs parents s'inquiètent de l'avenir ou aspirent à une mobilité sociale ascendante pour leur progéniture. Outre ce soutien parental et cette bonne entente qui semblent régner avec leurs parents, les étudiants parlent très peu des personnes qui ont été présentes dans leur processus de décision. Leur réseau de connaissances est issu principalement de leur famille. Il y a souvent dans les parages, par exemple, un oncle qui a fait l'école Teccart ou qui est vétérinaire, une cousine pharmacienne, un ami capable d'*upgrader* des ordinateurs ou qui est en microbiologie à l'université, un ami de la famille qui est chimiste. À 17-

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

18 ans, malgré la distance que les jeunes veulent effectuer avec l'influence parentale, les parents semblent demeurer un acteur privilégié dans leur choix d'orientation scolaire.

2.2.2 Le complexe de Lucky Luke

Ce qui est frappant, c'est qu'ils ont très peu de contacts, de communications ou d'informations pour prendre leur décision. Le capital social est mobilisé surtout comme source d'informations quoique celles-ci demeurent très élémentaires. Les étudiants ne posent pas nécessairement beaucoup de questions et les personnes qu'ils rencontrent sont plutôt avares de commentaires. Par exemple, Alain mentionne que l'«ami du chum de sa sœur» travaille dans une entreprise, mais il ne le voit pas souvent et il ne parle pas de ça (Alain : 662-677). Certains étudiants, surtout en électronique disent :

J'avais un peu parlé à un des amis de mon père. Il est justement technicien en électronique en télécommunication, mais c'était plutôt vague ; il m'a dit que j'allais me faire du fun si t'aimes ça (Albert : 255-259).

J'avais des contacts. Pas comme des amis, des connaissances qui étaient là-dedans. Je leur ai parlé un petit peu, je leur demandais comment ils trouvaient ça et je me suis basé là-dessus pas mal pour m'inscrire et voir ce que c'était (Clément : 249-254).

De plus, plusieurs d'entre eux se fient rapidement aux opinions données par une personne tant pour le choix du programme que du collège.

J'ai demandé à mon prof d'Éducation au choix de carrière, lequel... il dit : «Gaston-Miron, il est réputé pour ça». OK. Il m'a dit ça, Gaston-Miron. J'ai très confiance en lui, il est super math ce prof-là (Barthélémy : 1043-1049).

Je parlais sur Internet avec quelqu'un qui était en informatique ici, en première année, et il me disait que c'était un bon programme. Je me suis inscrit (Bruno : 349-351).

Ce qui est important, pour eux, c'est de faire preuve d'autonomie. Ils trouvent important de souligner que c'est eux qui prennent la décision. Ils veulent être maîtres de leur choix. Tel que Lucky Luke du dessinateur belge Morris, ils sont des cow-boys solitaires et prêts à cheminer seuls pour trouver leur voie : «*I'm a poor lonesome cowboy and a long long way from home* ». C'est comme s'ils ne désiraient pas avoir trop d'informations pour ne pas subir trop d'influences.

Je suis allé voir le gars [le conseiller en orientation] il m'a aidé un petit peu. Et, c'est sûr, mes parents un peu aussi. Mais c'est moi qui ai pris la décision (Charles : 198-202).

La plupart d'entre eux ont une vague connaissance du domaine et ne cherchent pas à en savoir plus. Certains effectuent parfois ce choix en dilettante même s'ils hésitent entre des programmes qui sont radicalement différents tout en trouvant le choix difficile.

J'étais décidé sur [sic] travailleur social ou électronique. Un p'tit peu différent les cours, mais, je ne sais pas, j'ai... j'ai pas choisi à pile ou face, mais j'étais... j'ai ... Ça été pas mal dur de choisir. Mais ça faisait, pendant à peu près trois mois je le savais que j'allais ou en

travailleur social ou en électronique. Mais, ça me tentait de travailler dans les studios de musique et de T.V. (Charles : 178-185).

Certains se sentent toutefois très seuls dans leur galère et aimeraient bien avoir plus d'encouragements.

[...] ça me décourageait. Il n'y avait pas une personne qui me disait : «hey ! ça d'l'air bien intéressant ton affaire». Ça fait que je suis toute seule (Marcelle : 353-356).

La grande majorité veulent vivre l'expérience par eux-mêmes, procéder par essais et erreurs.

[...] quand j'ai de la misère, je sais me débrouiller (Katherine : 285-286).

Je regardais un petit peu ce qui avait dans les techniques. Ça tournait surtout informatique et électronique, le génie électrique.[...] J'ai regardé un petit peu partout et j'ai, à un moment donné, j'ai arrêté sur ça, électronique. J'ai pris de l'information là-dessus et je me suis sorti des petits livres et des pamphlets. Je regardais de quoi ça avait l'air, de quoi ça comportait, qu'est-ce qu'on a de besoin comme préalables. J'avais tout ce que j'avais besoin, et je me suis dit je vais essayer. Au pire je changerai de branche à la session d'après parce que ce n'est pas un gros problème là-dessus, mais... C'est ça, je me suis dit c'est... c't'un coup. Je vais essayer ça (Clément : 207-221).

Dans ce sens, pour « vivre l'expérience », les activités telles que « Étudiant d'un jour » mises sur pied dans certains cégeps semblent fort appréciées. Louis invoque aussi l'importance des camps suivis en électronique en secondaire III ou avec les cadets de l'aviation royale. Geneviève relate son expérience de stage organisé par son professeur de chimie au secondaire.

[...] le projet a seulement duré trois séances [...] mais, pour les trois séances qu'on a faites, j'étais partie, j'adorais ça. À manipuler des choses, on apprenait, j'ai appris plein de choses : point d'inflammabilité avec des instruments, [...] Trois heures et demie dans un laboratoire, là t'apprends des choses. J'ai vraiment aimé ça, je regardais les autres chimistes à côté, des vrais qui avaient fini leur école et j'étais là, il me semble, je me vois là-dedans. Je me vois dans un sarrau avec mes lunettes pis en train de patenter des affaires. J'ai vraiment capoté là-dessus. Je me suis dit, c'est vraiment là-dedans que je m'en vais et je ne change plus d'idée, même si j'ai failli couler mes chimies (Geneviève : 893-915).

Synthèse

Depuis leur choix de programme en secondaire V et durant une bonne partie de leurs études collégiales, la majorité de cette population étudiante ne sait pas réellement dans quoi elle s'embarque et vers quoi elle se dirige. Le choix d'un programme a été, pour la plupart d'entre eux, loin d'être probant. Le processus de décision est relativement court. En effet, il s'effectue essentiellement en secondaire V, devant l'impératif de s'inscrire au collégial avant le premier mars, et il repose, pour la majorité de ces 46 jeunes, sur des motifs vécus récemment dont la trilogie « bon cours, bon prof, bonnes notes » et une information souvent incomplète et imparfaite qu'ils viennent de recevoir. Ce sont ces motifs qui permettent de découvrir une passion, de développer des talents ou d'affirmer des goûts obliquant davantage vers le concret et le travail

manuel que l'abstrait et le travail intellectuel. De plus, le pragmatisme s'impose dans les critères de choix : accès au marché du travail avec un salaire convenable dans un laps de temps relativement court, sans se fermer pour autant les portes de l'université. Les étudiants se sentent tenus de s'inscrire dans un secteur d'avenir. Paradoxalement, leur passion s'arrime à la raison et va dans le sens d'un choix raisonnable. Par exemple, les étudiantes aiment la biologie et choisissent la bio-chimie où il y a de bonnes perspectives d'emplois. Les étudiants ne sentent pas qu'ils renient leur désir et leur rêve même s'ils font un choix raisonnable influencé principalement par leurs parents et leurs professeurs.

Les principaux acteurs ayant participé à ce processus d'orientation sont les parents et, plus particulièrement, le père. Que cette influence soit plus ou moins reconnue, plus ou moins désirée ou plus ou moins forte, la majorité des étudiants se tournent vers leurs parents comme source de conseils, d'encouragement et de soutien dans leur choix de programme. De leur côté, les parents, selon les étudiants, laissent une grande marge de manœuvre à leur progéniture tout en étant soucieux de leur réussite professionnelle ; c'est le « Fais ce que tu veux, du moment que les résultats scolaires sont là et que tu choisisses une carrière d'avenir ».

Tout en restant dépendants de leurs parents, ils cherchent à prendre une distance face aux influences. Dans ce sens, le « Fais ce que tu veux » répond à leur quête d'autonomie. Toutefois, ce désir d'autonomie s'exprime dans un espace vide d'interactions sociales significatives. En effet, ils ont très peu de contacts, c'est-à-dire peu d'informations et de communications avec leur entourage qui les aident à prendre une décision. Ils ne cherchent pas réellement à approfondir grâce à ce que d'autres personnes savent de leur future profession. Ils se fient vite aux petites informations qu'ils glanent. Pour la plupart de ces jeunes, il est important de souligner que ce sont eux qui prennent la décision. Ils veulent être maîtres de leur destinée. Tout se passe comme s'ils ne désiraient pas avoir trop d'informations pour ne pas subir trop d'influences.

Deux principales raisons se dégagent pour expliquer que ces jeunes n'ont pas nécessairement développé une grande stratégie dans leur processus de décision : leur choix ne s'enracine généralement pas dans un passé très lointain et il s'élabore avec peu d'informations sur le programme et le métier qu'ils seront amenés à exercer. L'inscription au collégial et sa date butoir du premier mars propulsent les jeunes dans un moment intensif quant à leur avenir. À 17 ans, les jeunes ne sont plus des enfants et ils entrent dans le monde adulte par la porte de la décision vocationnelle ; le choix professionnel est un des référents les plus importants de l'identité individuelle. Ils ont les yeux grands : ils savent, plus ou moins consciemment que cette décision vient s'inscrire dans ce maillage de l'entrée dans la vie adulte. Mais, devant l'ampleur de la décision, sans être capables de se projeter trop loin dans l'avenir, ils jouent à pile ou face, avancent à tâtons, les yeux fermés. Leur quête d'autonomie se conjugue donc avec un certain manque de maturité vocationnelle.

CHAPITRE 3 : L'EXPERIENCE DE L'ENTREE AU COLLEGIAl

L'expérience de l'entrée au collégial est relatée au cours de la première entrevue réalisée au tout début de la première session. Dans la première partie de ce chapitre, il s'agit d'exposer les premières impressions des jeunes PDS au sujet de l'établissement. La deuxième partie traite de leurs impressions suite aux premiers contacts avec les professeurs et les autres étudiants qu'ils côtoient dans leurs cours et dans le collège en général. Dans la troisième partie, il sera question des premières impressions de leur programme d'études et de leurs cours.

3.1 Les premières impressions de l'établissement

Les premières impressions de l'établissement s'expriment non seulement en termes d'environnement physique du cégep, mais aussi en termes des activités et des services offerts, de l'atmosphère générale ainsi que de l'adaptation à cette nouvelle institution de l'enseignement supérieur.

3.1.1 Le cégep : un nouvel espace

Les principaux termes que ces 46 étudiants utilisent pour décrire leurs premières impressions du cégep sont : gros, grand, trop grand, vaste, un labyrinthe où il est difficile de se retrouver et où il y a beaucoup de monde, beaucoup d'étudiants, beaucoup de diversité, un milieu à la fois impersonnel et anonyme, mais agréable, chaleureux, non compétitif et relax. Certains semblent apprécier le contraste entre le cégep et leur petite école secondaire. Ils apprécient la grandeur et la diversité qui mettent de la vie dans le cégep et permettent de développer son autonomie. Par exemple, Clovis, tout en disant que le cégep est un labyrinthe, mentionne (avec une certaine fierté) qu'il n'a pas pris de temps à s'y retrouver. D'autres mettent l'accent sur la difficulté à s'adapter ou expriment ce sentiment de la « foule solitaire ».

Il y a tellement de monde qu'on dirait que tu es personne. C'est bizarre à dire, on dirait que tu es tout seul (Katherine : 209-211).

Mais, règle générale, à cette question sur leurs premières impressions du cégep, les étudiants répondent spontanément : « J'aime ça ».

Au début, on a appris à tourner en rond [dans le pavillon C]. On a cherché les locaux et, ce qui nous encourageait, c'est les profs qui disaient : «Inquiétez-vous pas, nous autres ça fait, je ne sais pas combien d'années qu'on est là et l'on a encore de la misère». [...] On les a apprivoisés les lieux (Gertrude : 445-452).

C'est gros ! J'étais habituée à 250 étudiants au secondaire. Là, je tombe à 6 900. C'est un changement. Mais j'aime ça (Ginette : 329-332).

Je le trouve trop grand. [Rire]. C'est juste parce que par rapport d'où je viens, mais je trouve qu'il y a beaucoup de diversité dans les programmes qu'ils enseignent ici. C'est bien parce que ça nous permet de rencontrer toutes sortes de gens et je trouve que c'est bien fait quand même. Il y a eu des spectacles à l'agora et tout ça. Il y a comme une vie de cégep (Guenièvre : 659-666).

3.1.2 Les services offerts au cégep

À peine quelques semaines après l'entrée, certains étudiants se disent peu ou mal informés des services offerts au cégep ; d'autres, au contraire, disent avoir reçu une bonne information. Mais la plupart des étudiants peuvent nommer plusieurs services comme l'association étudiante, la bibliothèque, les centres d'aide en français et en mathématiques, le centre sportif, la coopérative étudiante et le service d'aide pédagogique. Ils ne les ont évidemment pas encore tous utilisés, mais ils connaissent les ressources qu'ils pourront utiliser au besoin ; ils affirment presque tous qu'ils n'auraient aucune difficulté à trouver le service dont ils ont besoin. L'agenda et le guide étudiant font aussi partie des ressources d'aide nommées. Ils sont agréablement surpris du nombre de services offerts comparativement à leur école secondaire. Certains sont cependant étonnés de l'absence de services gratuits. Ils n'aiment pas tellement que le cégep soit un lieu de consommation plutôt qu'un établissement du savoir. Il faut payer pour tout, même pour changer d'horaire, et le matériel scolaire coûte cher. La coopérative étudiante ne reçoit pas vraiment d'éloge à ce sujet : quelques étudiants se plaignent des ruptures de stock et des prix qui ne sont pas vraiment moins élevés qu'ailleurs.

[...] le nombre de services offerts. Juste notre association étudiante, il n'y en avait pas [au secondaire]. Après ça, le service des sports, les services, je trouve ça super bien. C'est la plus grosse différence entre le cégep et le secondaire. On arrive au cégep et il y a plein de services qui nous sont offerts et il s'agit juste de connaître les services pour les utiliser quand on en a besoin (Aldo : 74-84).

[...] on se sent dans un lieu public en fait. Au cégep, on arrive ici, c'est qu'il y a beaucoup de monde, il y a aussi beaucoup de consommation, c'est comme un centre d'achats. J'ai facilement dépensé 600 dollars dans les deux premières semaines (Adrien : 61-65).

J'ai travaillé sept jours sur sept tout l'été, alors moi j'avais déjà prévu qu'il fallait que je m'accumule de l'argent pour mon cégep [...] Mais, je ne m'attendais pas que c'était pour coûter si cher que ça. Il y a beaucoup de matériels à acheter, c'est la première session, peut-être qu'à la deuxième, ça va être moins. Je pense que c'est peut-être une difficulté que certains jeunes ont à rencontrer (Ludovic : 440-448).

3.1.3 L'atmosphère générale au cégep

Les observations formulées au sujet de l'atmosphère générale sont habituellement positives. La grande majorité d'entre eux expriment leur appréciation des personnes rencontrées (du personnel non enseignant, les API par exemple), des gens sympathiques et courtois ainsi que de certains lieux de sociabilité. À cet égard, la cafétéria n'est jamais mentionnée tandis que le café étudiant revient souvent comme exemple.

[...] le Café-étudiant, je trouve ça vraiment chouette, l'atmosphère est le fun et il y a de la petite musique et c'est super tranquille. Je trouve ça vraiment beau et ça va super bien pour faire ses devoirs. J'aime mieux ça qu'à la bibliothèque. [...] Il y a un bon contact, comme l'aide pédagogique, la réceptionniste en avant, tout le monde essaie de nous aider et ils sont là pour répondre à nos questions si jamais on a un problème (Claudia : 393-398, 401-405).

[...] à date, tout le monde que j'ai vu est bien smatte. Je ne m'attendais pas à ça. Tout le monde est bien sympathique. On s'entend bien avec tout le monde, aucun problème (George : 370-373).

3.1.4 L'adaptation durant les premières semaines au cégep

Ils sont conscients qu'ils passent d'un milieu où ils étaient les plus vieux à un milieu où ils sont les plus jeunes, mais le changement entre le secondaire et le cégep est majoritairement perçu de façon très positive. Ils sont heureux d'être dans un nouveau milieu et de rencontrer de nouvelles personnes. L'adaptation se fait facilement et rapidement. Malgré certaines peurs de se retrouver seuls au début, ils apprécient énormément leur nouvelle autonomie et ils cherchent et prennent des moyens pour l'assumer.

[...] c'est plus un peu plus chacun pour soi, mais j'aime mieux ça de même. Moi je viens d'une petite école (rire). Ce n'était pas gros, il n'y avait peut-être même pas 1 000 personnes. Ce n'était vraiment pas gros, tout le monde se connaissait. J'aime mieux ça maintenant, ça fait plus chacun pour soi (Iadine : 248-254).

[...] j'avais un peu peur. C'est ma première session de cégep. Je dis : «Ah, c'est un gros cégep, c'est à peu près 6 500, 6 600 personnes, est-ce que je vais m'adapter facilement ?» C'est toutes des petites questions que, dans le fond, maintenant c'est tout réglé. Oui, je m'adapte facilement. Je percevais comme une crainte de m'adapter. Mais je suis ouvert et je vois ça comme, comme si je me promenais dans la rue et que c'est plein de monde à qui je peux parler et que je peux connaître sans avoir peur de leurs réactions (Ludovic : 411-422).

En lien avec cette quête d'autonomie, ce qu'ils apprécient le plus au cégep, c'est la fin de la discipline imposée au secondaire. La fin des nombreux règlements à suivre (surtout pour les élèves venant d'une école secondaire du secteur privé) en termes de papiers d'autorisation pour signaler les retards ou les absences, de tenue vestimentaire, de couleurs des cheveux, etc. les soulage. Charles, par exemple, a troqué ses souliers de cuir de l'école privée pour des cheveux bleus ! La cloche, qui rythmait les journées scolaires au secondaire, est disparue pour laisser place à une plus grande liberté dans les déplacements.

Au secondaire, il fallait rester jusqu'à ce que la cloche sonne. Mais, ici on n'est pas obligés. Une fois qu'on a fini notre travail, on peut partir (Lucas : 96-99).

Certains trouvent cette absence d'encadrement difficile au début, mais ils sont contents d'être autonomes, libres et responsables. Ils sont conscients que cela nécessite de la motivation et de la discipline personnelles, mais ils sont contents d'être enfin considérés comme des adultes, de s'organiser par eux-mêmes, d'être livrés à eux-mêmes.

On est pas mal libres au cégep ici. Tandis qu'au secondaire, tu avais une éthique à suivre, ce n'était pas comme ici. Je n'allais pas à un collège privé non plus où est-ce qu'il fallait que tu portes un uniforme, mais c'était quand même : «Faut pas que t'aies de jupe trop haute ou de pantalons déchirés, ça ne se faisait pas, tu n'avais pas le droit de teinture, des casquettes, ça se portait pas non plus. Ici, tu vois le monde avec leur casquette, ils ont leur style et ils aiment ça se montrer dans le fond. Il faut les respecter et je n'ai rien contre (Christophe : 268-280).

Au secondaire, c'est pas le droit de camisoles, pas le droit de plein de choses. Là, tu arrives, tu t'habilles comme tu veux, tu vas à ta case. Tu t'en vas si ça ne fait pas ton affaire [...] Ce n'est pas l'idéal, mais sauf que c'est à peu près temps, qu'ils nous laissent faire qu'est-ce qu'on veut (Magali : 397-406).

Enfin, si l'adaptation a été facile, ce n'est pas nécessairement grâce à la journée d'accueil organisée par le collège avant le début officiel des cours qui est parfois appréciée pour comprendre son horaire, mais quelquefois qualifiée de « bla-bla magistral ». La raison réside certainement plus dans le fait qu'il s'agit d'étudiants en technique et qu'ils se sentent davantage appartenir à leur programme qu'au collège. Quand ils parlent du cégep, ils se réfèrent souvent aux espaces réservés à leur programme technique, comme les laboratoires. Pour Géraldine, par exemple, c'est dès les premiers laboratoires de chimie qu'elle s'est sentie à l'aise et qu'elle s'est mise à penser qu'elle aimerait cette carrière. Le laboratoire a donc confirmé son choix.

3.2 Les premiers contacts avec les professeurs et les pairs

Après la période consacrée aux modifications de choix de cours et la journée d'accueil, l'année scolaire débute ; les étudiants se retrouvent dans une classe avec de nouveaux profs et de nouveaux collègues. Comment s'établit le contact avec ces personnes ? Quelles sont leurs impressions ?

3.2.1 Les professeurs

En ce début de session, les impressions des étudiants à l'égard des profs sont généralement très positives. Les nombreuses qualités soulignées en font preuve : abordables, accueillants, bons, captivants, compétents, compréhensifs, cool, corrects, disponibles, dynamiques, énergiques, enthousiastes, excellents, exigeants, «le fun», gentils, justes, motivants, pédagogues, « smattes », structurés, sympathiques. Bref, le bon prof est celui à qui l'on peut parler facilement, qui connaît sa matière, c'est-à-dire qui ne lit pas ses notes de cours et qui sait capter l'attention des étudiants par son attitude générale. Les rumeurs provenant de l'école secondaire au sujet des profs s'avèrent non fondées : les étudiants s'attendaient à ce que les profs soient moins accessibles que ceux du secondaire, mais plusieurs sont agréablement surpris de constater qu'après seulement quelques semaines de cours, certains profs les connaissent par leur nom. De plus, comparativement à l'école secondaire, ils sont heureux d'une liberté trouvée en l'absence de règlements stricts à suivre, ils aiment donc les profs tolérants. Les quelques commentaires négatifs émis visent des profs en particulier, jugés endormants, désorganisés, distants, méprisants et monotones.

[...] les professeurs sont extrêmement compréhensibles [...] le prof te donne son horaire, son courrier électronique, son numéro de poste [...] ce qui est bien ici, le premier cours, il ne connaissait pas nos noms ; deuxième cours non plus parce qu'il venait juste de remettre le travail pour qu'il nous reconnaisse. On avait une photo avec nos noms et il les a tous appris par cœur. Au troisième cours : «Barthélémy, salut ! [Rire] C'est ça mon nom ! «Ça va, Barthélémy, le premier ? Oh boy ! Déjà là, c'est personnalisé, c'est super bien (Barthélémy : 287-290, 678-686).

[...] en maths, le prof [...] fait des petites jokes des fois et on rit. C'est comme s'il nous parle à nous autres. Il ne fait pas que donner son cours [...] Si je m'assis en avant, il me pose des questions, je réponds aux questions (Charles : 86-92).

Les profs, ça dépend lesquels [ils] sont quand même en général corrects, gentils. Parce que, je ne sais pas, au secondaire, ce qu'ils nous donnaient comme idée, c'est le professeur donne son cours et il se fout carrément de ce que tu comprends ou pas. Ici, je ne sais pas si c'est comme ça tout le temps ou bien si c'est le secondaire qui exagérait, mais je trouve que les professeurs s'occupent pas mal de nous autres et quand tu comprends pas, ils s'arrangent pour que tu comprennes dans le fond (Geneviève : 42-52).

[...] au secondaire, mes enseignants m'ont toujours présenté les enseignants du cégep [...] ils rentraient, ils poinçonnaient, après ça ils poinçonnaient les gens. Ils s'en foutaient des étudiants. [...] ils donnaient leurs cours bla bla bla bla bla et si tu ne comprends pas, tu ne comprends pas ; si tu comprends, tu comprends. Mais, moi, les enseignants que j'ai présentement [...] ils rentrent, ils vont expliquer et si tu ne comprends pas, ils sont prêts, ils te donnent un numéro de téléphone, ils disent : «Appelez-moi si vous ne comprenez pas ; il y a tel jour que je vais être là, venez me voir si vous comprenez pas». C'est sûr qu'il faut qu'ils avancent pour un certain niveau. Ils ne peuvent pas être trop lents pour ceux qui comprennent vite et ils ne peuvent pas être trop rapides pour ceux qui sont faibles. Alors, ils essayent de maintenir un bon rythme. Entre temps, ils essayent d'aider le plus de monde qu'ils peuvent sans trop désorienter le plan du cours [...] pour qu'on finisse dans les 15 semaines (Ludovic : 458-479).

3.2.2 Les pairs

Même si certains de ces jeunes ne semblent pas y accorder une grande valeur, la majorité des étudiants s'entendent pour affirmer l'importance d'avoir un réseau d'amis au cégep et de créer des liens avec les étudiants de leur programme d'études. Certains trouvent cette tâche difficile ; d'autres n'ont pas trop de problème. Appartenir à un programme technique explique en bonne partie la facilité avec laquelle certains étudiants réussissent à créer des liens. L'aspect positif de la diversité exprimée au sujet de ce nouvel espace qu'est le cégep ressort ici aussi : ils sont généralement ouverts, prêts à rencontrer du nouveau monde. Pour les étudiants provenant de l'extérieur de Montréal et fréquentant un cégep montréalais, cette expérience de la nouveauté est agréablement surprenante. Le cégep, perçu comme une grosse boîte, n'empêche pas de trouver les gens sympathiques ; rares sont les étudiants qui mettent l'accent sur l'aspect impersonnel du collègue. De plus, l'initiation organisée par le programme a permis à plusieurs d'entre eux de connaître les autres étudiants.

[...] c'est relax. Ce n'est pas tous des étudiants stressés [...] Même ceux qui sont en deuxième ou en troisième année, ils prennent tous leur temps pour monter dans leurs cours, ils ne sont pas stressés, ils ne sont pas en train d'étudier comme des fous. C'est un environnement qui détend, ça motive plus à venir. C'est comme, si tu vas dans un cégep et tu es tout le temps obligé de courir à droite et à gauche pour faire tes cours, c'est plus fatigant (Basilo : 678-689).

C'est juste qu'on ne se connaît pas tous, [...] on est une bonne gang, on s'accepte et on se dit de toute façon, on a un bout de chemin à faire ensemble, encore trois ans ; on s'endure [Rire]. Non, non, mais c'est spécial parce que je viens quand même de la Rive sud et ici c'est dans le centre-ville. La mentalité, le monde change. Voir du monde avec des

cheveux bleus et verts, je ne suis pas habitué à ça. [...] Je suis pas mal à l'école pour réussir, je me concentre surtout sur ce que j'ai à faire et le monde en général quand ils passent, je ne m'amuse pas à dire bonjour à tout le monde parce qu'y en a quand même plusieurs. Mais c'est pas tout le monde qui a l'air heureux et je ne sais pas, je ne me mêle pas beaucoup de la vie à l'école. Je préfère faire ce que j'ai à faire et j'en ai déjà pas mal à l'extérieur (Christophe : 258-267, 318-325).

[...] à l'initiation, on a connu des étudiants de bio-chimie des niveaux supérieurs. En plus, on a un local à nous, juste pour la technique. J'ai plus d'appartenance à ma technique qu'à mon cégep (Clovis : 145-149).

J'avais peur que le monde ne se parle pas [et c'est] totalement le contraire, tout le monde vient de partout sauf Montréal presque. J'ai été vraiment surprise et le monde est super gentil. Tout le monde (au sein du programme) se parle, le monde est vraiment fin (Gertrude : 26-32).

[...] tout le monde de l'école [secondaire] que je connaissais quasiment, eux autres ils étaient tous dans le département de Sciences de la nature, j'étais complètement séparé d'eux. Mais, ça me faisait plaisir dans un sens parce que, ok c'est mes amis, mais j'avais envie de rencontrer du nouveau monde, du monde qui avait les mêmes intérêts que moi et qu'on était pour bien se comprendre. Tu sais, on parlait de nos projets [et] dès le premier jour, quand je suis arrivé ici, j'ai senti que j'avais une présence sociale ; je veux dire le monde s'en vient «Bonjour, moi c'est, mettons, je m'appelle Dorval, moi c'est Ludovic». On a commencé à parler, à établir des liens. Ça s'est vraiment fait rapidement. Je peux dire que le contexte social ici c'est très bon : le monde est très sociable et c'est facile d'établir des liens d'amitié (Ludovic : 130-148).

3.3 Les premières impressions du programme et des cours

Les étudiants sont inscrits généralement à sept cours en première session dans leur programme d'études. Que pensent-ils de ce programme et de leurs cours ?

3.3.1 Le programme

Certes, ils ont, en ce début d'année, le cœur à l'ouvrage dans leurs cours, mais ils n'ont réellement pas une vue d'ensemble du programme d'études dans lequel ils se sont engagés. Les étudiants parlent très peu de leur programme d'études si ce n'est que pour le qualifier de sérieux, d'exigeant et d'intéressant. Ils n'ont certainement pas encore une vue d'ensemble suffisante pour élaborer sur ce sujet. Lorsque Arthur dit : «*Le programme, je ne le connais pas super gros*», il exprime un sentiment général qui se dégage des entrevues. Le programme, pour l'instant, correspond aux profs et aux étudiants des cours de concentration. Les cours ne sont que des pièces d'un casse-tête qui n'est pas encore assemblé. Ils n'ont qu'une vague impression de ce qui les attend dans chacun de ces cours. Étant au tout début de leur première session, ils sont davantage préoccupés par le changement d'environnement et leur adaptation tout en sachant qu'ils sont embarqués dans un navire qui les mènera à une profession. Labourisk livre un beau témoignage sur ce «*métier d'étudiant*»⁽¹¹⁾ qu'ils sont en train d'appivoiser. Le métier

11. *Le métier d'étudiant*, titre d'un ouvrage d'Alain Coulon (1997), signifie que les étudiants, une fois le métier acquis, sont prêts à devenir de «*véritables professionnels*» de leurs études. Coulon étudie l'entrée à l'université (en

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

[...] au début, je me sens comme un peu débutant, même si, selon moi, c'est un bon programme. Comment expliquer ça ? Je me sens comme un tout petit peu perdu dans toutes les informations qui viennent, mais je crois qu'après je vais sûrement être capable de les mettre ensemble. Mais, comme je disais, je me sens un tout petit peu perdu. Q : Qu'est-ce que tu veux dire perdu ? Perdu, dans le sens qu'il y a vraiment trop d'information qu'il faut vraiment apprendre pour toute la vie. Ce n'est pas des informations justes pour un cours ou pour l'examen, c'est plutôt pour se servir dans le futur. Q : Les informations, que veux-tu dire exactement ? Les formules, je veux dire, les composants et tout ça. C'est, comment dire, c'est différent. [...] Au secondaire, ce qu'on faisait, on apprenait plutôt pour l'examen. Mais ici, on doit prendre ça un tout petit peu plus au sérieux. Je veux dire, ça nous pousse un peu à réfléchir à ce qu'on a étudié en même temps [...] je crois que les étudiants doivent prendre ça beaucoup plus au sérieux. Je veux dire vraiment au secondaire, selon moi, quand j'étudiais, je faisais pas attention. Est-ce que ça va me servir ou non ? Je l'apprenais à l'examen et peut-être dans deux mois, je l'oubliais [...] tandis qu'ici [...] dans le cours Électrique ou Profession technologique, quand on est en train d'étudier ça, on se rend compte qu'on ne doit pas apprendre ça pour un jour; c'est pour toute la vie. Alors il faut qu'on se familiarise et qu'on pratique. [...] ce n'est pas juste les notions théoriques; c'est quelque chose avec quoi on va devoir vivre. Q : Vivre, ça veut dire quoi ? Mais, vivre, je veux dire savoir l'utiliser tous les jours. [...] au secondaire, [c'est] comme une autre école entre primaire et cégep qui sert juste à avoir des préalables pour le cégep. Vous me comprenez alors ? Tandis qu'au cégep, c'est le métier (Labourisk : 89-115, 130-171).

Les étudiants sont donc dans une phase de transition, aux prises avec un sentiment d'étrangeté et agissant avec le sentiment de l'importance : ils ne connaissent pas vraiment leur programme d'études, mais désirent connaître les ficelles du métier en investissant dans leurs cours.

3.3.2 Les cours

Deux principales dimensions se dégagent de leurs premières impressions des cours. La première dimension, l'intérêt pour les cours, est posée directement comme question par les intervieweurs et comprend l'intérêt pour certaines matières abordées la plupart du temps en distinguant les cours de la formation générale (cours du tronc commun) de ceux de la formation spécifique (cours de concentration), le niveau de difficulté rencontré ainsi que les exigences et la charge de travail. La deuxième dimension, la question des horaires, est évoquée par les étudiants eux-mêmes.

Cinq déterminants de l'intérêt pour les cours de la formation générale ont été mis en relief par une membre de l'équipe de recherche, Claude Julie Bourque, qui a analysé leur discours en ce qui concerne leur perception des cours de formation générale. Selon son étude, les étudiants de l'enseignement technique qualifient leur intérêt pour un cours en fonction du prof, de son utilité, de leurs propres aptitudes, de la charge de travail exigé et de la matière elle-même.

France) comme un rite de passage, dans le sens ethnologique du terme, vécu en trois temps : le temps de l'étrangeté (phase de séparation du statut passé), le temps de l'apprentissage (temps de l'adaptation et phase de l'ambiguïté) et le temps de l'affiliation (phase de maîtrise, de la conversion et moment de l'agrégation).

Mais, que se passe-t-il pour ces 46 jeunes dans l'ensemble de leurs cours ? L'intérêt pour un cours se détermine d'abord et avant tout par la distinction qu'ils opèrent entre théorie et pratique. La majorité préfère ce qui est concret, manuel et aime les laboratoires parce qu'ils peuvent manipuler les choses, cloner des carottes, monter des circuits. La majorité n'aime pas les cours où il y a trop d'apprentissage par cœur et n'aime pas l'abstrait, les cours théoriques. Ahmad va même jusqu'à suggérer d'enlever la théorie :

Donc, il n'y a pas vraiment la théorie dans ce cours-là [Systèmes ordinateurs], c'est juste la pratique. Je trouve que la théorie, on devrait plutôt rayer ça, laisser les laboratoires. Mais le cours, Profession technologue, je trouve ça très bien parce que j'aime manipuler aussi les choses. Et puis l'autre, l'autre cours de technique, Technique de l'électronique, j'aime bien aussi parce qu'on nous enseigne comment les choses vraiment marchent (Ahmad :117-125).

La chimie théorique, j'aime moins ça, mais dans la pratique c'est ce que j'aime le plus. [Q : Dans la pratique, tu veux dire dans les labo ?] Dans les labo, je me sens dans mon élément complètement, j'adore ça. Tandis que plus dans le théorique bien peut-être que j'aime moins ça parce que je suis moins bonne en chimie théorique, que ce soit générale ou organique . Je me sens un petit peu moins à l'aise en théorie, mais en pratique là je me sens vraiment à l'aise (Guenièvre : 91-102).

C'est dans ce sens que certains cours de concentration sont plus appréciés : ils désirent apprendre leur métier et l'activité manuelle les titille. Elle est utile pour le métier et dans la vie ; ce qui rejoint le déterminant de l'utilité décrit par Bourque. Tel que Labourisk l'affirme (voir citation de la partie 3.3.1), ils veulent de la pratique qu'ils vont pouvoir utiliser tous les jours, *pas juste les notions théoriques*. L'activité intellectuelle n'est cependant pas totalement rejetée ; elle sert de complément.

[...] je trouve que [informatique] a une utilité dans la vie. Je suis conscient que ça va m'aider, comme je suis obligé de passer par là, mais au moins je sais que plus tard c'est ça qui va me permettre de faire mon emploi et j'y vois une utilité. Mettons ça me motive de savoir qu'au moins ce cours-là, il va te servir quelque chose dans la vie, ce n'est pas une perte de temps. Les maths aussi, vu que c'est des maths appliquées à l'informatique [...] il faut que tu saches tes tables de vérité, comme si P ou L, si P est vrai, L est faux, ta réponse va être vraie, tu n'auras pas une boucle infinie. Tu apprends ça en maths et tu l'appliques en informatique [...] Dans le livre, j'ai feuilleté un petit peu et ils disent comment monter, démonter et configurer un ordinateur. Ça va m'éviter sûrement de gaspiller de l'argent. Pas besoin d'aller voir un technicien pour réparer les pièces dedans. [Rires] C'est aussi utile (Basilo : 230-243, 254-266).

Définitivement, c'est le côté de mon domaine, l'électronique. Ça me passionne beaucoup ainsi que les mathématiques. [...] dans le domaine électronique, ils montrent les systèmes robotisés. Ça m'intéresse sincèrement puisque je vais aller, je veux être un inventeur, je veux être créateur. Il faut bien que je sache que ... je lis et comment on en est arrivé là. [...] Je lis ces livres, je me passionne pour le domaine électronique. Aussi, le fait de pouvoir travailler avec mes mains, rassembler des montages, regarder sur des schémas, faire les schémas rapides puis pouvoir les résoudre. En mathématiques, essayer d'utiliser ce que j'ai appris au secondaire et essayer d'utiliser la logique, comment pouvoir résoudre ce problème (Louis : 392-394, 406-424).

Malgré cette absence de disposition à l'égard de la théorie et même si cela peut parfois relever du paradoxe, deux autres déterminants de l'intérêt sont la réflexion et la nouveauté que suscitent certains cours. Plusieurs étudiants veulent discuter, se poser des questions comme Clovis qui dit aimer : « *tout ce qui est réflexion, pensée, philosophie, psychologie* » (256-257). Certes, tel que mentionné au chapitre 2, cet élève a hésité entre Sciences humaines et la bio-chimie, mais plusieurs étudiants aiment discuter, se poser des questions. Le cours de philosophie est alors très apprécié. De toute façon, la philosophie : « *ce n'est pas un cours où tu vois juste de la théorie ; c'est [de] l'interaction* » (Jocelyn : 27-29).

Philosophie, j'aime beaucoup ça parce que je trouve ça intéressant les sujets [...] J'aime ça quand le monde discute et [donne] leurs opinions (Catherine : 115-118).

[...] la philosophie qui est totalement nouveau ça c'est spécial [...] c'est une façon de voir qu'on n'avait jamais pensé comme la table : qu'est-ce qu'une table ? On parle de Socrate, la seule chose que je sais, c'est que je ne sais rien. En tout cas. [...] c'est juste un divertissement, c'est pas un grosse passion, je ne suis pas vraiment un philosophe. C'est le fun de penser autrement, de se laisser aller autrement (Gertrude : 70-81).

Dans ce sens, très peu d'étudiants font, par eux-mêmes, une distinction entre les cours de formation générale qu'ils n'aimeraient pas et les cours de concentration qu'ils préféreraient. Certains n'établissent pas de différence entre ces deux blocs. D'autres expriment spontanément leurs préférences pour les cours de concentration sans pour autant exprimer une aversion pour les cours de formation générale. D'autres ne manifestent pas beaucoup d'intérêt ou d'enthousiasme pour les cours de formation générale ou n'avaient pas pensé qu'en choisissant ce programme technique, ils auraient des cours de philosophie et accordent alors moins d'importance à ces cours. Tout en affirmant qu'ils aimeraient mieux avoir uniquement leurs cours de concentration, plusieurs reconnaissent tout de même que cette formation de base est nécessaire et/ou obligatoire. S'ils avaient le choix, certains feraient tout de même ces cours. « Il faut passer par là ! » Même Ahmad, qui veut rayer la théorie, est prêt à faire l'effort !

[...] je sens que je suis obligé de le réussir. Pour cela, j'essaie de m'efforcer pour que ça puisse m'intéresser parce que sinon, si ça ne m'intéresse pas, je ne réussirai pas. Mais sinon, vraiment, la philosophie, je ne trouve pas ça vraiment très important (Ahmad : 108-113).

[...] français ou maths, c'est cinq périodes par semaine, c'est pas si pire. Tu as comme un couple de cours obligatoires que tu es obligé de faire, mais c'est pas grave parce qu'après ça, c'est des cours le fun. Ça ne se prend pas trop pire finalement. On n'a pas le choix des faire, on les prend (Anthony : 90-97).

C'est comme mon ami qui [est] dans un collège intensif, tu fais juste de l'informatique, tu n'as pas de français, de philo, d'éduc. Non, tu fais... informatique, tu ne fais rien d'autre. [...] tu apprends carrément ton métier dans le fond. C'est un an et deux mois. C'est juste que cette personne-là, elle n'aura aucune formation en philosophie ou en français. Peut-être qu'elle ne sait pas comment écrire, mais elle est bonne en informatique (Caroline : 410-420).

Concernant le français et la philosophie ; c'est en dernier recours. Ce sont des matières auxquelles, bon je les suis, peut-être si on me donnait le choix de les suivre ou pas, je choisirai peut-être de le suivre mais, ce n'est pas une matière qui me préoccupe vraiment (Louis : 393-396).

Les matières Profession technologique et Technologie d'électricité, c'est les deux matières que j'aime le plus parce que c'est vraiment là qu'on fait la manipulation avec les appareils de mesure. [...] le cours que j'aime peut-être le moins, c'est le cours Ordinateurs outils parce que j'ai déjà les connaissances là-dedans. C'est très facile pour moi d'apprendre (Ludovic :557-570).

Règle générale, les préférences ne s'établissent donc pas selon ce critère de distinction entre formation générale et formation spécifique. Abel aime ses cours de français, de mathématiques et de physique, mais n'aime pas chimie. Aldo suit les cours de français et philosophie, mais aussi celui de mathématiques. Catherine aime français, philosophie et biologie, mais n'aime pas les mathématiques et la chimie. Clovis adore la philosophie et le français ne l'intéresse pas, etc. Cet examen des cours par préférences et antipathies met en évidence deux autres dimensions de leurs impressions des cours : les degrés de difficulté et d'exigence.

Les difficultés et les exigences des cours sont d'abord et avant tout reliées à l'expérience de l'école secondaire. L'effet « révision », de revoir la même matière qu'au secondaire, est un déterminant, dès le début de la session, de l'appréciation générale et la perception du degré de difficulté des cours. Certains étudiants acceptent que les premières semaines soient consacrées à la révision, pour les cours de chimie et mathématiques par exemple. Mais les cours qui ressemblent trop aux cours suivis au secondaire n'enchantent pas les étudiants. Certains étudiants s'ennuient. L'école secondaire n'a cependant pas toujours permis l'apprentissage d'habitudes de travail nécessaires à l'expérience cégepienne. La transition entre le secondaire et le cégep est donc difficile pour plusieurs d'entre eux. Certains étudiants constatent qu'ils n'ont pas développé l'habitude d'étudier régulièrement et ils se retrouvent sous la menace de se faire rapidement dépasser et de prendre du retard. De plus, ils ne sont pas habitués à des heures de cours aussi longues et à une charge de travail plus imposante qu'au secondaire. Très rapidement, les profs entrent dans le vif du sujet et les travaux ne se font pas attendre ; c'est donc tout de suite qu'ils doivent se mettre au travail.

Ce qui est plus difficile c'est la QUANTITE DE MATIERE QU'ILS ESSAYENT DE T'ENVOYER EN MEME TEMPS [passage crié, un peu à la blague] [...] c'est comme si une année se passerait en 4-5 mois. Ils t'envoient tout ça en même temps, c'est ça qui est plus difficile d'assimiler tout ce qu'ils t'envoient et de faire toutes tes affaires (Guenièvre : 100-107).

Je suis correcte parce que je suis quelqu'un qui apprend beaucoup du cœur; après ça je le comprends. Je faisais tout le temps ça. J'apprenais par cœur et rendue à l'examen quand j'avais les problèmes, je comprenais et c'est bizarre à dire, je ne le sais pas, j'ai tout le temps réussi à cause de ma mémoire (Katherine : 651-658).

L'enthousiasme est à son plus bas niveau pour le cours de français. Certes, il y a des étudiants qui apprécient le cours de français parce qu'ils, surtout elles, aiment la lecture, par exemple. Souvent, ce cours est associé à un cours d'histoire, pour le malheur des uns et le plaisir des autres. Mais lorsque le cours de français n'est pas apprécié, c'est parce qu'ils jugent que c'est la même matière qu'au secondaire surtout si certains étudiants y éprouvent des difficultés. Plusieurs ont une appréhension à l'égard du français et des mathématiques et, coïncidence, ils avaient des

difficultés dans ces matières au secondaire(12). Cette relation entre difficulté et appréciation rejoint le déterminant «aptitude» énoncée par Bourque : « Je n'ai pas de bons résultats, je trouve le cours difficile et je n'aime pas ça ». Cela rejoint la trilogie «bon cours, bonnes notes, bon prof» évoqué comme explication du choix de programme.

[...] en français, je trouve ça plate parce que je vois pas l'intérêt dans la littérature française, voir les courants épiques, les courants courtois. Et lire Tristan et Iseult, je l'avais déjà lu au secondaire (Basilo : 122-126).

Je trouve plutôt que dans quelques matières, on fait de l'histoire. Sauf que ce n'est pas un cours d'histoire. Je me demande pourquoi qu'on verrait ça. Peut-être en voir un petit peu, mais pas au début. Des grandes théories sur une histoire n'est pas du tout dans le contexte. On peut voir ça dans d'autres choses. Peut-être raccourcir ça, comprimer pour voir seulement l'essentiel (John : 329-337).

[..] ce sera plus dur de faire français, philosophie [...] les deux cours sur lesquels je dois travailler vraiment beaucoup, le plus. J'ai de la difficulté avec français et philo, il y a du français dedans aussi (Labourisk : 251-256).

Mais, en français [...] on apprend un peu de nouveau mais, au fond, c'est à peu près le même principe : c'est toujours la grammaire, les mêmes affaires [qu'au secondaire]. Même au cégep, il y a encore un examen du ministère. Je n'aime pas vraiment cette matière (Louis : 433-436).

Mais, ce qui retient principalement l'attention des étudiants, ce n'est pas tellement le contenu des cours en soi que l'organisation de leurs cours, leur horaire. La majorité des étudiants sont surpris des longues journées de cours (Manon note par exemple que neuf heures de cours par jour, c'est trop), des journées qui commencent parfois très tôt pour se terminer tard et entrecoupées d'une seule plage horaire libre. Plusieurs étudiants se plaignent de la difficulté d'étudier le soir après de telles journées, surtout si des heures de transport s'y ajoutent(13). Ceux-ci se demandent comment organiser son temps avec 33 heures de cours par semaine. Listan signale que cela demande toute une discipline de travail pour s'engager dans ses études.

[...] je ne suis pas habituée [...] je commence à huit heures, je finis à six heures [...] les lundis, mardis et vendredis [...] j'ai un petit peu de misère peut-être à m'adapter [...] quand je reviens tard le soir, je n'ai pas le goût non plus de faire des devoirs [donc] des fois je prends un petit peu de retard, mais j'essaie quand même, je prends mes pauses avec mes amis, on va aller des fois faire nos devoirs [...] Ça va quand même pas pire, j'aime beaucoup plus ça que le secondaire (Catherine : 52-66).

Non, non je trouve que ça m'aide, parce que vu qu'on a des trous. Mettons, comme aujourd'hui, j'ai fini à midi, je vais rester jusqu'au Cégep, peut-être pareil jusqu'à 4-5 heures le soir. Je vais travailler et ça me donne vraiment plus de temps pour travailler.

12. À titre d'information, les programmes de Bio-chimie et d'Informatique exigent Maths 536 tandis que le préalable en Électronique est Maths 436.

13. Tel que mentionné au premier chapitre, il y en a la moitié qui met plus de 30 minutes pour se rendre au collège.

Justement l'horaire, de la manière que c'est fait, je trouve ça vraiment le fun, c'est vraiment pratique (Claudia : 441-447).

L'horaire des cours : commencer à huit heures le matin et finir à six heures le soir. Ta journée est comme complète et après tes neuf heures de cours dans la journée, [t'asseoir] neuf heures chez toi en arrivant le soir, c'est impossible. Les devoirs si tu ne les fais pas au secondaire, ce n'est pas grave. Avec le cours, tu comprends tout le temps tandis qu'au cégep, il faut que tu fasses tes devoirs, parce que si tu ne les as pas faits pour le cours d'après, tu ne comprendras pas ce que le prof enseigne en avant. [...] [avec] 33 heures de cours, je peux dire que tu ne peux pas t'intéresser à tout (John : 38-48, 94-95).

C'est différent du secondaire. Au secondaire, tu avais le cours de maths un jour, le cours de maths un deuxième jour, le cours de maths, tu avais chaque jour les mêmes mathématiques et tu avais plus de cours. Après des semaines, ça devenait ennuyeux tandis qu'ici au collège, tu as peut-être deux jours pour faire les maths et après toute la semaine tu n'auras pas de maths. Comme ça la prochaine fois, quand tu viendras au cours de maths, tu seras plus motivé à le faire. Je veux dire, tu diras « ça fait longtemps que j'ai pas fait de maths, je vais me concentrer à bien faire ». Alors tu te laisses plus de temps à faire tes exercices et même si les cours durent un tout petit peu plus longtemps, il y a des pauses, mais, comme je vous dis, on se sent plus motivé (Labourisk : 327-345).

Outre cette difficulté pour certaines matières qui est un boulet à traîner depuis le secondaire, certains étudiants entrent au cégep avec une appréhension, provenant surtout de leurs professeurs du secondaire, à l'effet que le cégep sera difficile, que la « marche sera haute », que les professeurs seront plus exigeants, moins disponibles. Toutefois, en ce début de session, plusieurs étudiants mentionnent qu'on leur a fait peur inutilement. L'« effet révision » et, tel que déjà mentionné, l'attitude positive des profs semble atténuer cette appréhension.

Ils [au secondaire] nous ont mis sur les nerfs au bout. C'est comme : « Vous allez rentrer au Cégep, vous allez couler votre première session, [...] ça va être dur, vous allez capoter, c'est une marche, une méchante grosse marche à monter » [...] On arrive au Cégep, [on a] super peur de couler nos choses, tout nerveux, mais dans le fond, il n'y a rien à s'énerver (Claudia : 91-98).

En termes de difficultés, les étudiants expriment aussi certains malaises vécus pendant les cours. Charles et Katherine ne savent pas trop quoi prendre en notes. Iadine ne comprend pas tout et se demande même si elle a choisi le bon programme. Manon ne se sent pas à l'aise pour poser des questions. John est surpris que les profs n'effectuent pas de retour sur le cours de la semaine précédente. De plus, les étudiants s'attendent, qu'après les premières semaines de cours consacrées *grosso modo* à de la révision, la charge de travail sera exigeante, que ce sera plus difficile. Le prochain chapitre examinera si ces difficultés affectent le temps consacré ou qu'ils ont l'intention de consacrer aux études ?

Synthèse

Confrontés à un nouvel univers scolaire, généralement beaucoup plus gros et diversifié que leur école secondaire, les étudiants expriment généralement une impression positive de ce nouvel espace et des relations qu'ils peuvent y développer. Leurs témoignages concernent toutefois

davantage les relations qu'ils sont en train de former que leurs impressions de l'établissement avec ses services. En lien avec leur quête d'autonomie, ce qu'ils apprécient le plus au cégep, c'est la fin de la discipline et des nombreux règlements à suivre du secondaire. Le cégep représente donc un nouvel espace de liberté.

Le prof constitue, parmi tous les acteurs scolaires qu'ils côtoient lors de ces premières semaines de l'entrée au collégial, la figure dominante. Les parents étaient les acteurs les plus influents dans le processus d'orientation ; le personnel enseignant agit certainement comme le modèle le plus important pour les étudiants au début de leurs études collégiales. Ils ne fréquentent plus quotidiennement leurs amis de l'école secondaire et ne connaissent pas encore beaucoup les étudiants inscrits dans le même programme. Les profs sont les acteurs scolaires avec lesquels ils peuvent tisser des liens permettant, tout au moins, de contrer ce phénomène de la foule solitaire si justement exprimé par Katherine : « *Il y a tellement de monde qu'on dirait que tu es personne* ». Mais, plus encore, les étudiants semblent prêts et désireux d'établir un lien de confiance avec leurs profs. Un lien qui respecte leur quête d'autonomie puisque, d'une part, ils sentent bien, qu'avec les profs des collèges, le temps de la discipline est terminé. D'autre part, ils manifestent le désir d'une stimulation intellectuelle, tant par le contenu de certains cours que par des discussions informelles qui les incitent à se poser de nouvelles questions, à maîtriser les ficelles tant de leur métier d'étudiant que de leur future profession, à donner un sens à leur projet professionnel en relation avec leur projet scolaire, bref, à leur ouvrir les yeux !

Nonobstant cet intérêt pour les profs et les cours, ils éprouvent certaines difficultés : difficultés avec un horaire comprenant de longues journées de cours qui commencent parfois très tôt pour se terminer tard et qui sont entrecoupées d'une plage horaire libre, difficultés en français et en mathématiques depuis le secondaire et difficultés dues au manque d'effort de travail et d'habiletés intellectuelles non acquises au secondaire, pour plusieurs d'entre eux. Les premières semaines au cégep sont donc un temps d'adaptation à de nouvelles exigences. Les rumeurs selon lesquelles le cégep est difficile peuvent avoir un effet pervers : durant ces premières semaines au collégial, certains ont tendance à relativiser ces rumeurs et à prendre ça plus *cool*.

Une des particularités des étudiants des programmes techniques est leur sentiment d'appartenance à un programme plutôt qu'à un collège, ce qui est favorisé, la plupart du temps, par un local attribué uniquement à leur programme technique et des locaux de classe regroupés au même endroit. Ce sentiment d'appartenance à un programme se développe donc d'abord par la fréquentation des mêmes lieux. Toutefois, ils ne s'en cachent pas, ils vivent un sentiment d'étrangeté à l'égard de ce programme. Ils n'ont pas une vue d'ensemble du programme d'études dans lequel ils se sont engagés. Ils ne saisissent pas encore vraiment la place et l'utilité des cours tant pour leur formation que pour leur futur emploi. Cela n'empêche pas qu'ils prennent leur métier d'étudiant au sérieux. Ils ont le cœur à l'ouvrage dans leurs cours et ils sentent l'importance des études qu'ils viennent d'entreprendre.

CHAPITRE 4 : SYNCHRONISATION DES TEMPS

Les deux premières parties de ce chapitre explorent l'organisation du temps consacré aux études et à des activités extrascolaires. En ce début d'une première session au collégial, comment ces étudiants planifient-ils leur temps d'études ? Comment ajustent-ils ce temps d'études à leur vie extrascolaire ? Comment occupent-ils cette vie extrascolaire ? Quel temps consacrent-ils au travail rémunéré et aux loisirs ? Quelle place les relations interpersonnelles occupent-elles dans l'organisation de tout ce temps ? La troisième partie examine leur projection dans le temps. Comment conçoivent-ils l'avenir ? Comment se perçoivent-ils dans cinq ou dix ans ?

4.1 Le temps pour les études

Examiner le temps pour les études, c'est décrire le nombre d'heures consacrées aux études et l'organisation de ce temps en fonction de leur horaire de cours. Sachant déjà que pour cette première session la majorité des étudiants sont inscrits à sept cours, ce qui équivaut approximativement à 33 heures de cours par semaine, quel temps consacrent-ils ou pensent-ils consacrer à leurs études ? Pensent-ils que ce nombre d'heures différera du secondaire ?

Au secondaire, le temps consacré aux études semble avoir été relativement court : la majorité ne faisait pas de devoirs, n'étudiait pas ou peu et réussissait. Ils reconnaissent avoir fourni un effort infime au secondaire, sauf parfois en vue des examens. Ils avouent s'être contentés d'écouter les professeurs, d'étudier au dernier moment avant les examens ou, tout au moins, d'avoir étudié un minimum dans les cours les plus difficiles tels que les cours de français et mathématiques.

Ça au secondaire, c'est un peu aberrant je crois qu'on ne soit pas obligé d'étudier pour réussir (Abel : 353-355).

[...] ils [les études au secondaire] ne me prenaient pas beaucoup; ça dépendait des cours. Les cours que je voulais vraiment passer, comme français, ça je mettais beaucoup d'efforts, mais les autres cours comme mathématiques, j'ai jamais mis beaucoup d'efforts. Les cours plus importants, je mettais plus d'efforts que les autres. Pour pouvoir les passer. Q : Donc les cours pour lesquels tu avais de l'intérêt, disons que ça venait, tu n'avais pas besoin nécessairement de travailler. Je n'avais pas besoin de travailler beaucoup; j'aimais ça quand je faisais ça. C'était pas comme du travail. Mais français, il fallait que je travaille, que je me dise qu'il faut que je fasse ça. [...] je travaillais soit devant la télé ou en écoutant de la musique. Je n'étais pas vraiment concentré (Alain : 422-446).

On n'avait pas de devoirs au secondaire. Pas où j'allais en tout cas! (Géraldine : 252-254).

Non, je ne travaillais pas beaucoup, mais je réussissais pareil. Je lisais mes notes. Je ne me laissais pas aller. J'écoutais dans les cours parce qu'au secondaire tu as juste à écouter dans les cours et tu as toute la matière pour l'examen tandis qu'au cégep, il faut que tu lises dans les livres (Ginette : 617-622).

Même si certains d'entre eux, comme Jacques et Matthieu, mentionnent qu'ils n'ont pas trop de travail pour l'instant, la majorité de ces étudiants dont Abel, Alain, Albert et Loïc sont conscients que la matière deviendra plus difficile et qu'ils devront consacrer plus de temps aux études. Clovis trouve déjà que les devoirs sont longs. George ne s'attendait pas à autant de travail. Loïc

n'a plus de temps pour des loisirs. Alexandre appréhende déjà le *rush* de fin de session. La charge de travail est donc beaucoup plus importante, le contenu semble assurément plus dense, et ce, surtout pour ceux et celles en bio-chimie. Certains étudiants mentionnent déjà, en ce début de session, avoir consacré du temps à des devoirs, le soir après l'école après s'être reposés une heure pour récupérer. Ils étudient aussi les fins de semaine, parfois même sur les heures de travail rémunéré, pour ne pas être débordés. Il n'est pas facile de terminer à six heures du soir et d'avoir des journées aussi chargées. Cela a un impact sur la fatigue et la concentration. Plusieurs étudiants dont Géraldine ou George, font référence à leur fatigue lorsqu'ils arrivent chez eux le soir, à la difficulté à se mettre au travail et à la nécessité de prendre une heure ou deux pour se reposer de sa journée. Les horaires sont lourds et la fatigue déjà importante après quelques semaines de cours à peine.

Je m'attendais au début à ce que ça soit facile sauf qu'on a commencé à voir des affaires où je suis un peu mélangé parce que j'ai tellement de choses à voir en chimie, en bio. Je n'ai pas toujours beaucoup de temps pour voir chaque affaire que je veux vraiment voir dans une semaine. [...] Je pensais que les premières semaines, ça serait quand même plus smooth. Sauf que déjà juste après la première semaine, j'avais eu beaucoup de travaux la fin de semaine. Je m'attendais vraiment pas à ça. Ça m'a vraiment surpris. Q : Mais dans l'ensemble es-tu déçu ? Je ne suis pas vraiment déçu, sauf que des fois peut-être avoir un petit peu plus de temps pour mes loisirs, sauf que ça va avec. Si j'ai choisi Chimie-bio, c'est que je m'attends à avoir beaucoup de travail (George : 118-126, 408-418).

Q : En général, tu mets combien d'heures d'études par semaine ? Je ne sais pas. C'est parce que ça s'en va en grandissant. Je veux dire comparé au secondaire, au cégep, je suis arrivée au début j'avais de la misère à étudier deux heures de suite. Je trouvais ça long. Mais ça s'en vient trois heures : je trouve ça correct. Je veux dire, j'augmente à chaque fois mon temps d'heures. Je dois être rendu à... je ne sais pas, je ne suis pas vraiment, je n'ai aucune idée, je fais à peu près, j'en ai aucune idée [petit rire]. J'étudie un peu à chaque soir, la fin de semaine, c'est pas mal tout l'après-midi ou l'avant-midi.. [...] t'arrives ici, tu n'as quasiment jamais fait de devoirs. Tu n'as pas tant de... tu ne sais pas comment faire des devoirs; tu ne peux pas en faire, parce que tu n'es pas habitué d'en faire (Géraldine : 235-249, 654-658).

Oui, la charge de travail est plus élevée, t'as plus d'heures par semaine. Faut vraiment que tu sois à ton affaire. Tu peux pas dire une semaine : «Ah je prends ça relax». Il faut vraiment que tu fasses tes devoirs à temps. Sinon tu accumules du retard et à l'examen t'es foutu (Ginette : 250-255).

Pour certains étudiants, de nouvelles méthodes de travail sont donc à développer, ce qui n'est pas toujours aisé car user des mêmes techniques qu'au secondaire, comme les *rush* de dernière minute, ne s'avère pas réellement efficace pour réussir. Quelques étudiants pensent recourir aux services offerts par le cégep pour acquérir de nouvelles techniques de travail et ne pas se laisser déborder. Plusieurs d'entre eux sont conscients qu'il va falloir fournir un effort plus soutenu. Au début de la session, certains d'entre eux avaient de la difficulté à se mettre au travail et à se concentrer deux heures de suite. Mais, à mesure que la session avance, ils étudient désormais au fur et à mesure.

[...] plus le temps le soir de faire mes travaux. La fin de semaine souvent j'avais quelques travaux à faire, mais pas plus que ça mais cette année j'aime mieux me concentrer plus à faire mes travaux la fin de semaine comme ça j'ai plus de temps pour voir ce que je veux

vraiment voir, parce que quand j'arrive à sept heures du soir, le lundi ou le mardi, je ne suis pas motivé plus qu'il faut pour travailler parce que j'ai eu des cours de huit à six. Je suis fatigué [...] je ne me couche pas trop tard parce que le matin je me lève à cinq heures et demie, c'est vraiment pas évident (George :435-448).

Q : Tu arrives à t'organiser dans tout ça ? Je dirais que je vais aller à la petite activité que le Cégep offre : «Comment s'organiser ?» parce que c'est un nouveau rythme le Cégep et mettons que des fois, oups! Je suis un petit peu en retard [...] des fois je vois pas tous les problèmes que la prof demande de faire, j'en fais un peu partout (Gertrude : 162-170).

Mais je fais mes devoirs assez régulièrement, dès que j'arrive chez moi [...] Je m'avance, je ne laisse pas pour la dernière minute, j'essaie de faire, d'être à l'ordre. J'étudie, comme je te dis, des fois il faut que j'étudie pendant même les fins de semaines, les gros livres que j'ai. Je lis, je relis je relis et puis j'apprends parce que le prof je t'ai dit, il ne m'a pas embarqué d'abord. Ça sortait de l'autre bord. J'essaie de comprendre par moi-même. Comme les mathématiques, comme je te dis, j'aime ça, j'en fais, je m'avance. Comme, j'ai eu un cours de mathématiques aujourd'hui, c'était simple. J'avais déjà fait le devoir qu'il nous a donné aujourd'hui (Loïc : 448-463).

D'autres étudiants comptent passer près de quatorze heures à étudier par semaine. Ils acquièrent de nouvelles habitudes de travail en tenant compte de leur horaire en forme de gruyère. Ils ont, selon certains d'entre eux, plus de temps au cégep pour étudier et gèrent efficacement leur temps libre entre les cours. Ils ont déjà repéré au cégep des endroits propices à l'étude et il n'y a pas que la bibliothèque ! Certains étudiants affinent leur stratégie d'étude, choisissant d'étudier dans certaines matières ou seulement en cas de difficultés. Quelques-uns d'entre eux éprouvent un certain plaisir à développer de nouvelles façons de travailler. D'autres trouvent impensable de faire tous les exercices donnés par le prof, préférant en faire un minimum ou au besoin. Évidemment, les matières les plus étudiées sont celles qu'on préfère, rejetant les cours moins appréciés comme le cours de français. C'est donc l'intérêt pour la matière qui pousse à faire des travaux et à persévérer. De plus, quand le prof n'est pas motivant, cela est néfaste pour les études. La motivation pour l'étude est donc aussi souvent liée au professeur qui enseigne une matière. Enfin, pour un certain nombre d'entre eux, ce ne sont pas les études qui sont centrales ; ils affirment avoir d'autres choses à faire que d'étudier.

Q : Puis maintenant au cégep, depuis deux semaines, quel type de méthode tu privilégies pour faire tes travaux ? Dans le calme, où il n'y a pas trop de bruit pour bien être concentré. Je vais soit à la bibliothèque ou au café [...] il n'y pas beaucoup de monde, il n'y a pas beaucoup de bruit (Alain : 447-454).

Je dirais que j'en donne un petit peu moins en français parce que j'aime moins ça. En philo, on n'a pas encore vraiment eu à étudier, il nous donne des notes sur Socrate (Gertrude : 208-210).

[...] quand je suis motivé, quand j'aime la matière et quand que je suis bonne là-dedans, j'aime ça et je travaille plus. Aussitôt qu'il y a un petit quelque chose qui ne marche pas, je lâche un peu, je fais ah!, je laisse faire un peu. C'est plate pour ça (Katherine : 94-99).

Moi, je fais aussi du sport et je travaille en plus. [...] Les études, dans le fond, moi c'est pas une grande priorité. Je vais étudier la plupart du temps si j'ai de la difficulté . Si je vois que

je comprends dans le cours, je ne vais pas perdre mon temps à faire des travaux à la maison, même s'il en donne. Si je comprends, je ne les fais pas. Je fais juste regarder un peu. Si ça va bien, je vais laisser faire. J'ai tellement d'autres affaires à faire aussi (Lionel :492-504).

4.2 Le temps pour la vie extrascolaire

Lionel n'est naturellement pas le seul à avoir d'autres choses à faire. Comment ces jeunes occupent-ils leur temps libre ? Outre le temps consacré aux heures de cours et à l'étude, quel temps leur reste-t-il pour se divertir ? Ont-ils un travail rémunéré ? Ont-ils le temps d'avoir des relations sociales, de voir leurs amis ?

4.2.1 Les loisirs

Quelles activités ces étudiants effectuent-ils en dehors de l'école ? Ont-ils changé leurs activités de loisir avec le début d'une nouvelle vie scolaire ? Quel impact ces loisirs ont-ils sur leurs études ou vice-versa ? L'activité sportive est le premier loisir cité par ces étudiants. Les sports pratiqués sont le hockey, le hockey cosom, le basket-ball, le skate-board, le baseball, le vélo, la boxe, la planche à voile, le canoë, le ski, le soccer, le karting, la gymnastique, le roller-blade et le plongeon. Certains de ces sports varient évidemment selon les saisons.

Je suis sportive. Je joue au hockey, au baseball... je marche beaucoup. Je fais du Nautilus [...] ça me défoule. Sinon, je ne suis plus capable de me concentrer; il faut que je bouge pour me défouler. J'arrive à l'école, je suis assise et je fais mes affaires, mais après il faut que je bouge pour enlever le surplus d'énergie (Irène : 354-356, 368-373).

Des loisirs, l'été, j'en ai un peu moins. J'aime mieux les sports d'hiver. L'été, quand j'ai congé, j'allais faire du canoë, j'allais à mon chalet faire de la planche à voile, j'ai fait beaucoup de camping cet été; ça c'est quelque chose que j'aime gros. L'hiver, c'est surtout, j'aimerais ça prendre une journée de congé le dimanche pour aller faire du ski (Listan : 459-466).

Les autres activités mentionnées sont la lecture, la musique, le magasinage, le cinéma (qu'il s'agisse de la location de films que l'on regarde seul ou entre amis ou de sorties au cinéma) ainsi que les discussions entre amis et du temps juste pour relaxer. En ce qui concerne la lecture, les étudiants lisent surtout des romans, des romans de science-fiction, des romans philosophiques (par exemple *Le monde de Sophie* de Jostein Gaarder) ou des romans historiques. Géraldine, par exemple, adore lire bien qu'elle trouve moins le temps de s'adonner au plaisir de dévorer les livres de Michel Tremblay. L'apprentissage de langues fait aussi partie des loisirs de certains étudiants.

Ha, parler ! Je parle tout le temps. J'aime ça me promener, mais rencontrer du monde de différentes cultures. Comme là, je me suis fait des amis, il y a beaucoup de mes nouveaux amis qui sont arabes. C'est comme, loisirs, ha oui ! mon plus gros hobby c'est les langues, apprendre des langues. C'est vraiment apprendre tout ce qu'il y a sur d'autres pays, ailleurs qu'ici. Ça c'est vraiment, vraiment, vraiment ce que j'aime faire (Claudia : 720-727).

Q : Dans tes loisirs, qu'est-ce que tu fais ? *Je vais au cinéma, je vois mes amis, magasinage, du sport un peu (Ginette : 639-641).*

Relaxer, c'est te déconnecter de l'étude, arrêter d'y penser un peu pour penser à toi quand même parce que t'es pas un robot non plus. Faut que tu fasses d'autres choses. Si tu es tout le temps dans tes études à un moment donné tu vas péter les plombs. Il faut au moins que tu te détendes au moins une heure par soir. Comme moi, j'essaie de finir mes études, si je finis à six heures, il faut que j'étudie au moins jusqu'à neuf heures. Après ça, je peux prendre une heure, relaxer, écouter la télé. Puis après ça, il faut beaucoup de sommeil, ça j'en ai besoin, je suis quelqu'un qui a besoin de sommeil. Moi, je dors beaucoup. C'est dans le fond ma manière de me détendre: je me couche, je dors. Sinon, je somnole le lendemain matin. Ce n'est pas mieux parce que je vais m'endormir sur mon bureau. Donc, il faut du sommeil (Listan : 493-511).

Inscrite dans des programmes techniques à contenu scientifique et technologique, cette cohorte étudiante a toutefois très peu de loisirs scientifiques. Géraldine avoue même ne pas vouloir d'activités reliées à la science durant ses loisirs en affirmant ne pas mélanger loisirs et école. Pour la plupart d'entre eux, la participation à des expo-sciences, au Club des petits génies ou au Club des Petits débrouillards était des loisirs de jeunesse, du temps du primaire ou du secondaire. Une minorité d'entre eux lit, et ce de façon sporadique, des revues scientifiques comme *Québec Sciences* ou des revues spécialisées en informatique ou en électronique. Toutefois, un certain nombre d'entre eux regarde volontiers des émissions de vulgarisation scientifique. Les exemples les plus cités sont l'émission *Découverte* ou des émissions présentées sur les canaux D et Z.

Q : Est-ce que tu as des loisirs qui se rapportent un peu plus à ton domaine d'étude ? *Comme loisirs non, mais peut-être comme curiosité, j'ai lu quelques livres là-dessus j'ai peut-être passé deux ou trois fins de semaine de lecture qui ont rapport plus ou moins au domaine.* Q : Et ton domaine l'électricité, est-ce que ça te pousse à t'impliquer dans des associations ou dans des groupes scientifiques ou autre ? *Non, pas pour l'instant, mais ça fait juste deux semaines (Abel : 416-427).*

C'est un nouveau canal qui est sorti, je pense que c'est le canal Z, la télé du futur. Il y a souvent des reportages sur l'ADN, les gènes, tout ça, j'écoute ça, c'est le fun (Ginette : 655-661).

Q : Est-ce que tu as des passe-temps ou des hobbies à caractère scientifique ou reliés d'une certaine façon à ta technique ? *Pas vraiment, à part ce qui est de lire ou de regarder des émissions scientifiques. Des fois, je vais lire des livres ou je vais feuilleter des encyclopédies [dont] souvent je ne comprends pas la moitié de ce qui est écrit [rire]. Ou je vais écouter des émissions scientifiques en anglais ou *Découverte* le dimanche ou des choses comme ça. À part ça, je n'ai pas d'activités comme telles. [...]* Q : Alors, tu regardais les encyclopédies, tu disais, certains livres ou des revues scientifiques ? *Ouais, souvent, comment ça s'appelait ? Je ne me rappelle plus du nom. C'était... Ça finissait par science.* Q : *Québec sciences ? Ouais, c'est ça! (Guenièvre : 1155-1182).*

Sans être nécessairement des loisirs scientifiques, certains passe-temps peuvent être associés au champ d'études des étudiants. Les étudiants en informatique, par exemple, dessinent grâce à l'ordinateur, naviguent sur le web, téléchargent de la musique, gravent des CD, consultent des sites (ayant un lien ou non avec la science) ou dialoguent par Internet (le clavardage). En tant qu'étudiant en électronique, Adrien affirme, par exemple, aimer regarder des films pour voir la technologie derrière l'œuvre cinématographique. Ce dernier a d'ailleurs tourné avec un ami un film amateur. La réparation, le bricolage de petits appareils ou de matériels informatiques sont au

rang des activités scientifiques connexes. Nombreux sont les étudiants avouant passer un certain nombre d'heures à réparer ou à démonter des petites affaires comme Ludovic préférant essayer de réparer les appareils au lieu de les envoyer chez un spécialiste.

[...] c'est le genre de chose qui m'empêche de voir le temps passer. Juste mon réveille qui pète, je vais passer la journée à le réparer, puis ça me fait passer le temps. Des fois, je trouve ça plate, je suis en sueur, il fait chaud, tout ça, mais au fond j'ai passé la journée là-dessus, ça veut dire à quelque part que j'aime ça, c'est un petit défi quand même. Côté littérature, j'aime beaucoup lire, [...] je lis beaucoup. J'aime aussi prendre l'air, la bicyclette, des affaires de même que j'aime faire. Mais, les activités que j'aime beaucoup, [c'est] aller au cinéma tout le monde fait ça, mais moi je le fais aussi puis j'aime très voir, aussi, toujours ce que la technologie derrière l'électronique, le hardware derrière ce qu'on voit. Au cinéma, je vais regarder les effets spéciaux. Je me dis comment ça été fait ça ? Enfin, c'est purement faisable regarder ça. J'avais un ami avant, il avait sa caméra. On faisait des petits tournages, des petites affaires. Ce n'est pas vraiment parce que j'aime le cinéma, mais c'est parce que je veux voir la technique, parce que tout ce qui est, je ne sais pas, tout ce qui ce qui est concret, j'aime ça. Tout ce qui se fait, tout ce qui se voit, même que je suis capable de comprendre très très facilement, tout ce qui est abstrait, j'aime ça quand ça concrétise parce que j'ai l'impression que je peux me reconnaître plus dans le travail qui est fait quand je le fais (Adrien : 786-819).

Comme je te dis, j'aime ça l'art et comme qu'est-ce que je fais c'est l'école, étudier, tous mes passe-temps c'est quelque chose en dessin. Quand j'ai rien à faire, je dessine. Je dessine beaucoup [...] depuis le secondaire. Je parle, j'étais vraiment dedans depuis la sixième année peut-être. En secondaire un, je suis rentré en arts, comme je t'ai dit, parce qu'en sixième année, je sais pas, l'électronique me fascinait mais j'avais, je crois que l'art c'était plus important pour moi alors je suis allé, comme je te dis, au secondaire en arts. J'ai fait tout mon secondaire en arts plastiques. On a exposé pendant cinq ans partout (Loïc : 583-599).

Enfin, le bénévolat occupe un certain espace dans les loisirs de quelques rares étudiants, comme, donner un coup de main dans une animalerie ou pour l'organisation d'une fête.

Je connais plein de monde, j'ai fait plein de bénévolat, j'en ai fait beaucoup, beaucoup, beaucoup, j'aime beaucoup ça. Ce que je fais toujours, c'est que je prends mes amis parce que, c'est sûr qu'en étant dans les Scouts, je connais le monde; c'est du monde qui sont comme moi, qui ont des intérêts comme moi. On est tous assez forts sur le bénévolat. Cherche du monde ici au collège qui sont forts sur le bénévolat, tu n'en trouveras pas, mais moi et mes amis, on se dit : «Hey! on va...». Comme en fin de semaine, je suis allée travailler au marché public dans le [Vieux Port de Montréal]. On était figurants, pas figurants, on était bénévoles, mais on était déguisés. [...] J'ai donné onze heures en une journée en fin de semaine. [...] en plus j'avais tout fait les contacts. C'est moi-même qui ai appelé à [Pointe à Callières] pour dire : «Avez-vous besoin de bénévoles ?» J'ai appelé mes amis : «Est-ce que ça vous tente de venir faire du bénévolat ?» C'est toujours : «Oui, oui, oui, on va y aller!» On va faire notre bénévolat le soir, on s'en va, on sort, on s'en va fêter un peu. Selon la mentalité Scout, c'est : «Tu travailles après tu fêtes (Catherine : 967-1000).

Les étudiants pratiquent généralement leurs loisirs le soir, après l'école ou la fin de semaine. Ludovic, comme bien d'autres étudiants, s'organise pour trouver la possibilité, dans un horaire déjà fortement occupé par les cours et/ou le travail rémunéré, de sortir ou de pratiquer des loisirs.

Gertrude s'offre le luxe d'aller plonger lorsque la journée d'étude est plus courte ou après avoir soupé et fait quelques devoirs. Mais les loisirs sont généralement confinés la fin de semaine. Lionel affirme, par exemple, que : « la semaine il ne sort pas, il travaille ou il étudie ». Les loisirs semblent moins importants que les études, qui constituent la priorité des étudiants. Le travail rémunéré a certes aussi un impact sur leurs loisirs. Pour certains d'entre eux, les loisirs semblent essentiels pour trouver un équilibre et se changer les idées par rapport aux études. Ils permettent d'enlever une certaine tension causée par le rythme et la vie scolaires et d'oublier les problèmes pour ne pas « péter une coche ». Pour d'autres étudiants, prendre du temps pour s'adonner à des loisirs et en particulier faire du sport permet d'avoir de l'énergie, de mieux se concentrer dans ses études ou de relaxer pour évacuer le stress. Toutefois, règle générale, les loisirs n'occupent plus la même place dans la vie des étudiants que durant les études secondaires en raison du manque de temps qui caractérise leur nouvelle existence. Par exemple, Karl ne fait plus d'escalade intérieure comme il en pratiquait en secondaire V, Loïc fait moins de boxe et Listan prévoit que le temps consacré aux loisirs va se réduire au fur et à mesure que la session avance. Peut-être aura-t-il plus de temps pour s'y vouer entre les sessions ? Plusieurs avouent ne pas avoir assez de temps pour pratiquer leurs loisirs comme ils le désireraient. Mais, selon eux, il faut s'y faire : cela fait partie du jeu car les loisirs sont moins importants que les études. Ils sont prêts à sacrifier ou réduire volontairement leur temps de loisirs pour réussir au cégep. Ce qu'ils apprennent, c'est un métier, ce qui constitue une source de motivation très grande. De plus, la conception du temps change : certains constatent qu'en vieillissant le temps semble se rétrécir !

Q : Pour toi, quelle est la place que prennent les loisirs par rapport aux études ou au reste de ta vie personnelle ? Ils viennent avant. J'aime mieux être en forme. Q : Pourquoi exactement est-ce que tu me dis que tu aimes mieux être en forme ? Est-ce que cela a un impact sur ta vie, sur tes études ? Oui. Des fois quand tu es plus en forme tu as moins le rhume, tu l'as moins souvent à cause que tu es plus fort. Comme ça t'écoutes mieux en classe. Si tu fais toujours des devoirs à la place d'aller jouer dehors ; tu n'aimeras plus ça faire ça. Tu ne les fera plus.

Q : Donc, tu désires mener une vie équilibrée ? Oui, entre les devoirs, faire un break, faire d'autres choses pour changer les idées (Alain : 494-512).

[il] y a tellement de choses que je voudrais réussir à faire, mais mon temps c'est sûr qui passe vite en tabarouette. Je te dis, le temps, quand j'étais petite, on avait toute la journée me semble; on avait des heures devant nous autres. Là, les journées me semble qui passent vite. C'est comme si tu commences l'année, c'est déjà fini. Ça n'a pas d'allure (Gertrude : 783-790).

Q : Est-ce que tu as des activités de loisir ? En ce moment, non [rire]. Pas maintenant, à cause que j'essaie le plus possible de... travail, études, dodo : c'est pas compliqué! C'est ça que je fais en ce moment. Mais, probablement quand arrivera le temps des fêtes, je vais aller faire du ski ou du patin, des choses comme ça (Guenièvre : 1137-1144).

Ouais, c'est important parce que si je pense juste à l'école là, un moment donné je vais péter [...] ça me permet d'oublier mes problèmes. Les loisirs, ça m'aide gros. Ça fait une différence (Katherine : 313-318).

4.2.2 Le travail rémunéré

Après 33 heures de cours par semaine et le temps nécessaire à consacrer pour étudier, ont-ils le temps d'occuper un travail rémunéré ? Sont-ils nombreux à travailler ? Combien d'heures par semaine travaillent-ils ? Quels emplois occupent-ils ? Pourquoi travaillent-ils ?

Une majorité d'étudiants travaille l'été et a cessé complètement depuis le début de l'année scolaire. Gertrude, par exemple, travaillait à faire de l'entretien quarante heures par semaine et cesse toute activité rémunérée à l'approche de la rentrée. Adrien travaillait seulement durant la saison estivale, dans un bureau de poste. Les étudiants, qui n'occupent pas d'emploi rémunéré durant l'année scolaire, disent ne pas avoir le temps et jugent qu'occuper un emploi peut être néfaste à leurs études. Ce choix semble surtout justifié par le fait que leurs parents les aident financièrement, soit en continuant de les héberger, soit en payant leur appartement. Ceux qui vivent chez leurs parents disposent du montant d'argent accumulé durant l'été. Ce montant leur permet de financer, en partie du moins, leurs études et renforce leur sentiment d'autonomie. Katherine, par exemple, juge qu'elle ne dispose pas d'assez de temps pour travailler et que la priorité est ses études. Sa mère est prête à l'aider pour qu'elle puisse s'y consacrer exclusivement. Si elle travaillait, ce serait un travail peu contraignant, ne prenant pas trop de temps, quelques heures par semaine et seulement les fins de semaine. Mais ce travail viendrait, selon elle, nuire à un temps de repos dont elle a besoin. Peut-être travaillera-t-elle durant les congés de Noël et durant l'été ? Pour sa part, George vit chez ses parents et ne se sent pas capable de concilier études et emploi. Enfin, certains étudiants, comme Géraldine, ont recours aux prêts et bourses qui leur permettent de ne pas travailler durant l'année scolaire.

Q : Est-ce que tu travailles présentement ? Non, j'ai arrêté. C'était un emploi la semaine donc puisque j'ai de l'école la semaine, je ne pourrais pas travailler. C'était à temps plein. J'aurais pu chercher, mais pour circonscrire mon temps [...] c'était plus pour de l'argent de poche, mes études, les livres, je les ai achetés avec l'argent que j'ai gagné, mais mes parents auraient très bien pu me donner l'argent mais c'est juste pour avoir une autonomie. L'argent que j'ai gagné, je l'ai mis de côté pour mes études plus tard. Peut-être pour autre chose, mais pas pour mes études actuelles. Mes parents ont payé les frais. Q : Donc, pour l'instant, tu n'as pas l'intention de combiner travail et études ? Non. Je ne pense pas parce que c'est un horaire assez plein et puis le temps qu'il me reste les fins de semaine comme je t'ai dit, je préfère le consacrer aux études, réviser mes notes ou bien me reposer parce que je ne pense pas garder le rythme du travail en plus (Abel : 429-451).

D'autres étudiants conservent l'emploi qu'ils occupaient durant l'été, mais ils réduisent considérablement leurs heures pour que leur emploi s'accorde avec leur horaire d'études déjà fort chargé. Certains décrochent un emploi à temps partiel qui diffère de leur activité professionnelle estivale. Les emplois occupés par ces étudiants, majoritairement classés dans le secteur tertiaire, ne sont pas toujours en lien avec leur programme d'études. Cela va de signaleur sur un circuit de Kart, à poissonnier dans une épicerie, à laveur de malaxeurs dans une usine, à vérificateur de camions, à commis dans une pharmacie ou dans une quincaillerie. Il n'est pas facile de trouver un emploi lié à son domaine d'étude lorsqu'on n'a pas encore les qualifications. C'est davantage le salaire que l'intérêt pour la fonction occupée qui, en général, motive la décision de ces jeunes de travailler. Travailler en étudiant permet de gagner de l'argent pour payer le loyer, pour régler les dépenses liées à la vie en appartement (nourriture, électricité, etc.) et pour avoir de l'argent de poche pour les loisirs. Les étudiants travaillent environ de dix à vingt heures par semaine et ce,

principalement les fins de semaine et deux à quatre soirs au cours de la semaine, en fonction de leur horaire d'études. D'une façon générale, les employeurs semblent assez compréhensifs et cherchent à aider au mieux les étudiants afin que leur emploi s'accorde avec leur horaire d'études. Enfin, certains étudiants sont à la recherche d'un emploi susceptible de les aider à financer l'achat de livres ou de les aider dans leurs dépenses de loisirs moyennant une dizaine d'heures de travail par semaine. Mais, malheureusement, il est parfois difficile de synchroniser temps professionnel et temps scolaire.

[...] le jeudi je finis à midi. Le vendredi je finis, je suis supposé finir à 11 heures, mais je finis toujours mes laboratoires avant. J'aimerais ça au moins travailler deux jours par semaine, me faire de l'argent parce que je n'aime pas ça que ma mère me paie tout. J'haïs ça lui demander de l'argent parce que déjà qu'on n'est pas super riche, j'aime pas ça, « Maman donne ci, maman donne ça! » J'essaie de me trouver quelque chose, mais ça ne fitte souvent pas dans mon horaire, comme, je finis à six heures, il n'y a pas grand job qui commence à six heures (Arthur : 755-771).

[l'] été, je travaille dans une usine où on fait les câbles pour les ordinateurs. On travaille avec des composants électriques. Alors je me sens à l'aise, je ne trouve pas ça ennuyant. Chaque jour, je ne me demandais jamais si c'est ennuyant ou si ça me plaisait de faire le soudage ou chauffer; je me sentais à l'aise (Labourisk : 191-201).

Enfin, que disent les étudiants de la conciliation entre emploi et études ? Ils affirment généralement qu'il est possible de lier études et emploi rémunéré à condition que les heures de travail soient raisonnables. Généralement, ils sont conscients que trop travailler peut avoir une incidence négative sur leurs résultats scolaires. Certains d'entre eux ont entendu parler de la recommandation de ne pas travailler plus de quinze heures par semaine et ils appliquent ce principe. Si jamais l'activité professionnelle nuisait aux études, plusieurs étudiants sont prêts à revoir leur horaire de travail à la baisse.

Là, je recommence à travailler à temps partiel pendant mon cégep [...] Je ne sens pas que ça nuit à mes études. Si cela nuit à mes études, je vais diminuer mes heures de travail ; je n'hésiterai pas (Alexandre : 679-684).

[...] parce que moi j'ai une job ; je travaille de fin de semaine, le jeudi aussi. Donc, tous les autres jours, je reste ici à Montréal. Tous les soirs, je serais supposée faire des devoirs ; c'est ce qui est planifié. Ce n'est pas tout le temps ce qui arrive, mais c'est souvent planifié et je travaille de soir, de trois à la fermeture. Cela équivaut à peu près à 10 heures et demie, 11 heures à peu près. [Par semaine?] Non, à chaque jour. Ça fait à peu près vingt heures par semaine. Le jeudi, je finis [les cours] à quatre heures donc elle [ma job] me prend à quatre heures jusqu'à dix heures. La fin de semaine, c'est de trois heures à dix heures donc entre le temps que je me lève jusqu'à trois heures que je m'en aille travailler, j'ai comme une bonne marge. Je fais des travaux dans ce temps ou sur ma job. Quand il y a personne, je fais des travaux aussi. Donc, c'est pas mal quand j'ai le temps ; quand ça me tente, j'en fait (Geneviève : 261-283).

À vrai dire, je fais seize heures semaine. C'est le samedi, dimanche en avant-midi. Donc, il me reste quand même beaucoup de temps pour des études et faire mes devoirs. Je n'ai pas trop de problèmes avec ça non plus. [...] Pour l'instant, il n'y a aucune difficulté par rapport à ça [la conciliation entre travail et études]. Je me suis arrangé avec mon patron. Il a été

très compréhensif par rapport au fait que j'avais des études pendant la semaine; je ne pouvais pas travailler pendant la semaine (Karl : 739-744, 778-784).

Alors, dès fois, je viens chercher mon deux heures d'études dans mon quatre heures de travail. Alors, quand j'arrive chez nous, je n'ai pas deux heures d'études à faire car je les ai faites durant mon travail (Ludovic : 750-753).

4.2.3 Les relations sociales

Depuis leur entrée au cégep, ces 46 étudiants ont-ils conservé le même cercle d'amis et ont-ils le temps de le fréquenter ? Tel que mentionné au chapitre 3, une majorité d'entre eux explorent ce nouvel espace de liberté qu'est le cégep et leur discours traduit une ouverture pour rencontrer de nouvelles connaissances. Spécialement, pour les étudiants provenant de l'extérieur de Montréal et fréquentant un cégep montréalais, cette expérience de la nouveauté et de la diversité est agréablement surprenante. De plus, étudiants en technique, ils se sentent davantage appartenir à leur programme qu'au collège. Plusieurs affirment l'importance du réseau d'amis et de créer des liens avec les étudiants du même programme. Quand ils parlent du cégep, ils se réfèrent souvent aux espaces réservés à leur programme technique tels que les laboratoires. L'initiation, organisée par le programme, leur a permis aussi de connaître les étudiants du programme.

Cela dit, il est étonnant de constater que plusieurs d'entre eux n'accordent pas, pour l'instant, une grande valeur à la socialisation avec les pairs. Même si, dans leurs discours, ils accordent une importance à l'amitié, les relations sociales tant amicales qu'amoureuses sont une dimension cachée. Ils ont souvent perdu de vue, sans regret, leurs amis du secondaire. Ils parlent très peu de leurs amis tant dans leur processus de décision que dans des activités réalisées. Certes, certains d'entre eux mentionnent, parmi leurs loisirs, la rencontre d'amis et les *partys* durant les fins de semaine. Mais leur priorité est de consacrer tout le temps nécessaire à la réussite de leurs cours.

[...] une fois par semaine, je joue avec mes amis (Abel : 400-403).

Actuellement, je travaille dans une quincaillerie souvent le jeudi, vendredi soir et les fins de semaines aussi pas mal sont concentrés à ma job. La vie sociale, je la perds un petit peu les camps que j'avais les fins de semaines, ça marche pus. Les soirées, pas de formation mais les rassemblements qu'on avait ça marche plus nécessairement. C'est sûr que je reste encore avec tous mes amis ; on fait des partys, des sorties, n'importe quoi. Il y a encore certains petits groupes dans lesquels je vais les aider encore des fois de temps en temps (Alexandre : 635-652).

[...] il y a eu l'initiation, je me suis fait plein d'amis. Samedi passé, non, vendredi soir passé, on est allés voir un show. On est vendredi, c'est ça ? Demain on va retourner en voir un autre, samedi prochain aussi. Je suis super content pour ce lien-là, sérieux, ça vraiment aidé parce que, plus tu connais du monde, j'ai plein de numéros de téléphone, j'ai un problème, quoi que ce soit, j'ai manqué un cours, je suis en retard, je ne sais pas moi, je veux m'avancer ou j'ai une information, une question, je sais que quelqu'un d'autres est plus fort. C'est super pratique. Dans la classe aussi, tu es plus à l'aise que d'être dans ton coin d'avoir comme les chevaux, des ornières (Barthélemy : 168-183).

Les parents, si présents dans leur choix de programme (voir chapitre 2), demeurent une référence importante dans leurs relations sociales tout comme leurs frères et sœurs. Le soutien moral ou

financier des parents est essentiel pour bien des étudiants. Ils ont besoin qu'on leur fasse confiance et de se sentir épaulés dans leurs projets. L'attention prodiguée est donc très appréciée. Les frères et les sœurs aînés jouent aussi un rôle de soutien scolaire, offrant aide et conseils en cas de difficultés. Les étudiants peuvent faire appel à leurs frères et leurs sœurs ayant étudié dans le même programme ou dans un domaine connexe. Le frère de George l'aide en mathématiques. Ginette reçoit les conseils et l'aide de sa sœur dans ses devoirs et y trouve chaleur et réconfort. Originaires d'une région éloignée, elles se sont récemment installées ensemble en appartement à Montréal.

[...] tu ne sais pas comment faire des devoirs, tu peux pas en faire, parce que t'es pas habitué d'en faire. Moi, ça pas été mon cas, parce que je le savais. Mes parents, mon frère, ils me disaient : «ça va être différent, va falloir que tu travailles» (Géraldine : 654-661).

Enfin, entre les cours, les études, le travail rémunéré, vivent-ils des relations amoureuses ? Ont-ils le temps de fréquenter un (e) petite ami (e) ? Quelle place cette relation occupe-t-elle par rapport à leurs études ? Les étudiants rencontrés font extrêmement peu mention de leurs relations amoureuses. Geneviève dit se rendre chez son copain qui habite la Rive-Sud, la fin de semaine et parfois le jeudi soir. Barthélemy vient d'être quitté par sa blonde. Dans l'ensemble, les relations amoureuses sont absentes des discours des étudiants. Cela est peut-être dû à l'absence de telle relation, mais aussi à l'absence de questions posées directement sur ce sujet.

4.3 Les projets

Quels sont leurs rêves et leurs désirs personnels ? Quel style de vie convoitent-ils ? Souhaitent-ils fonder une famille ? Comment prévoient-ils concilier vie de famille, temps libre et vie professionnelle ? Sur ces questions, les étudiants élaborent généralement très peu ; ils sont davantage préoccupés par leurs études et le présent que par leur future profession et l'avenir. Ils nagent dans l'indécision et ils attendent de connaître toutes les possibilités avant de se décider.

À la question sur le temps projeté pour terminer leur DEC et leurs projets suite à l'obtention de ce diplôme, la majorité d'entre eux sont loin d'avoir les idées claires, ce qui rejoint l'incertitude autour de leur choix de programme : ils ne savent pas ce qu'ils veulent et ce qui les attend. Malgré tout, ils sont optimistes tout en mythifiant l'avenir. Après tout, ils ont choisi un secteur d'avenir ! C'était une des raisons fort pragmatiques qui les avait fait choisir ce programme d'études (voir section 2.1). Ils ont une image simplifiée et illusoire de leur future profession reposant, soit sur d'excellents indicateurs de placement et des employeurs venant les chercher avant même la fin de leurs études, soit sur des salaires jugés faramineux en informatique, soit sur une vision idéalisée du travail de laboratoire qui mène à des découvertes pour trouver le remède miracle contre le cancer ou le sida en bio-chimie.

Je pourrais peut-être aller à Silicon Valley. [...] j'aurais pas tellement de misère parce que présentement ils en cherchent beaucoup et il n'y en a pas tant que ça qui vont finir en informatique. Y en a la moitié qui lâche et la demande d'informaticiens va augmenter encore à chaque année, même ils ne sont plus capables d'avoir de profs à l'université[...] parce qu'ils se font offrir de meilleurs salaires dans les compagnies privées (Bruno : 734-735, 833-841).

[...] y a quasiment 100 % des chances d'avoir une job en sortant si on a fini avec des pas pires notes. Pas si on a fini quasiment en pochant non plus. Mais quasiment 100 % des chances qu'on ait une job (Claudia : 910-914).

[...] j'aimerais mieux, mettons, faire des recherches sur les animaux ou d'essayer de comprendre, de trouver quelque chose pour le cancer ou des recherches comme ça là pour les maladies (Géraldine : 122-126).

Des fois, c'est l'entreprise qui vient te chercher pour travailler parce qu'ils en ont besoin. Moi je dis que ça devrait être quand même assez bien (Manon : 887-892).

Ces jeunes, inscrits dans des programmes techniques et idéalisant leur future profession, sont loin de se sentir des « galériens de l'économie »(14). L'optimisme exprimé dans cette vision idéalisée de l'avenir leur permet une attitude désinvolte.

Certes, plusieurs projettent de compléter leur DEC en trois ans, mais il ne s'agit pas d'un objectif essentiel. Ceux et celles, qui désirent le compléter dans le temps prescrit, font généralement référence à la bourse alors offerte par le gouvernement provincial. Mais ce n'est qu'« un petit motivateur », comme l'affirme Barthélémy. Le plus important pour eux est de bien réussir et de faire, pour l'instant, ce qu'ils aiment. Connaissant peu le programme et n'ayant qu'une vague idée de leur future profession, ils ne semblent pas pressés ; leurs « Je ne sais pas » si fréquents les amènent certainement à ne pas considérer les trois ans prescrits pour un DEC technique comme une condition indispensable à leur réussite. De plus, plusieurs se laissent la possibilité de poursuivre à l'université ou d'intégrer le marché du travail. En bio-chimie et en électronique, ils sont plus nombreux à mentionner que c'est le travail répétitif de technicien qui risque de les motiver à poursuivre à l'université. En informatique, quelques-uns rêvent de faire de l'animation 3D immédiatement après leur DEC. Mais, règle générale, les « On verra rendu là » mentionnés pour leur choix de programme refont surface. Ils laissent le temps faire.

[...] c'est sûr et ce que je veux faire, c'est probablement de la programmation, mais je vais peut-être voir autre chose dans la technique qui m'intéresse plus que la programmation, je sais pas encore [...] Q : [...] à ton avis, ça va ressembler à quoi ton travail d'informaticien au jour le jour ? Je ne sais vraiment pas. Q : Tu ne sais pas encore le genre d'activités que tu vas faire ou avec quel genre de personnes tu penses travailler ? Je ne sais pas ! (Bruno : 725-729, 760-766).

À peu près trois ans et demi [pour compléter le DEC], mais je ne le sais pas. Je vais peut-être le faire en été aussi. Je vais peut-être prendre des cours d'été. Supposément que les cours d'été sont plus faciles (Claudia : 888-889).

[...] j'ai toujours accompli tout ce que j'ai voulu, j'espère que ça va l'être pour bio-chimie. Même si ce n'est pas un programme qui est facile, je vais devoir mettre tout l'effort que je peux pour réussir[...] c'est sûr que ça fait quand même peur un peu. En plus, je sais qu'il y en a quand même un peu chaque année qui lâchent. J'espère que ça ne va pas m'arriver. C'est sûr que si ça arrive, va falloir que je vive avec. Mais même si je ne réussis pas en trois ans, je

14. Cette expression est le titre du chapitre 2.2 du rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation, en 1997. Selon ce rapport, les jeunes devaient se préparer au chômage dans la société du XXI^e siècle puisqu'il n'y aurait pas d'emplois pour tous.

veux aller jusqu'au bout, même si ça prend le temps que ça prendra. Je veux vraiment réussir (George : 754-767).

[...] je suis plus dans le présent là. Je suis plus comme : Ah! je vais faire ça et je verrai si je réussis. Si je ne réussis pas, bon je verrai là. C'est difficile, je ne sais pas (Katherine : 785-788).

[à]la quatrième session, on va choisir une option pour la troisième année. Je ne sais pas encore. Je voulais peut-être m'en aller en télécommunications, mais je vais voir. Je vais attendre de toucher à tout pour voir[...]Pour l'instant, je me concentre sur mes sessions et je laisse le temps faire et je vais voir (Listan : 576-584).

C'est comme, je travaille en bio-chimie, mais je ne sais pas beaucoup, beaucoup c'est quoi (Magali : 700-702).

Plusieurs évoquent le goût de voyager après leurs études. Ils sont attirés par l'Europe d'abord, les États-Unis ensuite, pour travailler, pour voyager ou pour apprendre l'anglais. Plusieurs d'entre eux ne sont pas encore sortis du Québec et ces jeunes PDS sont aux études sans interruption depuis leur maternelle. Ils ont donc la « bougeotte » ! Par exemple, Iadine aimerait faire un mois d'immersion anglaise et Claudia aimerait aller vivre en Colombie-Britannique.

C'est sûr qu'après mes trois ans, mon projet de voyager est encore là. Avant de commencer à travailler, j'aimerais vraiment ça voyager. C'est un de mes objectifs et, en même temps, ça me motive. Je me dis : « Quand j'aurai fini ma technique, je vais pouvoir voyager ». Il me semble que ça rend les trois ans un peu moins long (Géraldine : 2058-2063).

[...] j'aimerais peut-être ça aller en Europe, travailler en laboratoire (Ginette : 744-745).

[...] je veux faire des voyages. C'est sûr et certain. Aller en Europe, surtout (Listan : 2147-2149).

[...] j'aime ça voyager. Moi, je veux voyager. Si j'ai la possibilité d'être, je ne sais pas, biochimiste ailleurs j'aimerais ça. Je ne veux pas rester au Québec. C'est sûr en tout cas que je veux m'éloigner. Ce n'est pas parce que je n'aime pas. C'est parce que j'ai le goût de voir ailleurs aussi. Je ne veux pas passer ma vie à rester à [sa ville de résidence] ou à rester une maison à côté. Non. Je veux voyager (Marcelle : 802-810).

Ils aspirent tout de même à une vie calme, normale, mais pas « plate ». Certains d'entre eux veulent une vie active, mais la majorité d'entre eux aspirent surtout à une vie confortable. Confortable correspond, pour la majorité d'entre eux, à un horaire de travail stable avec un bon salaire pour leur permettre de satisfaire leurs désirs de consommation. Le travail doit assurer une autonomie professionnelle, l'expression de leurs compétences et une aisance financière qui leur apparaît primordiale avant de fonder une famille. Cette famille, formée d'un ou deux enfants, sera établie en banlieue pour la majorité des cas et passera alors avant leurs vies professionnelle et sociale. Cette vie sociale se composera principalement de loisirs (sport, sorties au cinéma ou rencontres avec des ami(e)s. L'aisance financière s'exprime par le désir d'autonomie financière et de possession de certains biens matériels. La maison et la voiture sont les plus mentionnées, tout particulièrement la voiture par les garçons. Outre les voyages réalisés immédiatement après les

études, leurs rêves se situent donc au plan matériel. Enfin, à de très rares exceptions, ils, ou plutôt elles, aimeraient s'impliquer socialement, faire de l'aide humanitaire, par exemple.

[...] je ne veux pas tomber dans la caricature du bonhomme qui reste tout le temps dans son sous-sol, assis à son ordinateur. Je ne veux vraiment pas ça. Ça me fait un peu peur, des fois. Je me dis, faut que je sorte de la maison ; il fait bien trop sombre, c'est bien trop plate, c'est toujours des choses de même qui vont m'amener vers une vie plus normale. Je vais sortir beaucoup tant que je suis jeune. J'aime ça sortir, voir des affaires autour là. C'est pas mal ça, une vie, peut-être, pas beaucoup dans la maison, beaucoup à l'extérieur avec des amis, des contacts. Enfin, peut-être une personne, tu sais le monde qui se promène avec des cellulaires, c'est un peu l'idée que je me fais. Je vais me promener, je ne veux pas une vie stagnante en tout cas, quelque chose qui bouge, même s'il y a des risques. Enfin, pour l'instant, je vais vouloir prendre des risques et me faire des amis bizarres (Adrien : 994-1013).

[...] ce sera la famille, le travail et puis la vie sociale. Moi, je trouve que le premier, la famille est vraiment très importante. Et puis, ton travail aussi c'est important parce que pour quelqu'un qui veut bâtir une entreprise, faut que son travail soit vraiment important. Et puis, bon, tes amis, c'est après. On a toujours besoin d'amis, mais il faut aussi travailler. Il faut travailler aussi si tu as beaucoup d'argent tout ça, tu travailles très bien, tu vas t'attirer aussi beaucoup d'amis. Comme, ici au collège, si tu es toujours à la tête, tout ça, tu réussis très bien, on voit qu'il a réussi très bien, tu vas voir qu'il y a des gens qui vont s'approcher, demander des explications, tout ça. C'est ça. Donc, euh, la famille avant, et puis le travail, le travail pour assurer son avenir et assurer l'avenir de sa famille. Et puis, les amis après (Ahmad : 737-755).

[...] je suis pas vraiment matérialiste. Si j'habite dans un trois et demi, j'habiterai dans un trois et demi. Je serai pas souvent chez nous de toute façon. Je sais que je vais me promener avec mon portable, mon case, ma valise, quelque chose, mon téléphone cellulaire, mon paget! Si j'ai un contrat de Bill Gates! [Rires – On sait jamais, il pourrait t'appeler!] Moi, je suis pas du genre « Ah! Je veux faire des jeux vidéos! » Wow ti casque! Tsé, genre qu'ils prennent les meilleurs des meilleurs des meilleurs des meilleurs (Barthélémy : 1924-1934).

Moi, je veux juste avoir une vie confortable là, avec ma famille. Je ne veux pas le château ni la Ferrari. Mais je veux la maison à 100 000\$ avec je ne sais pas, un Pathfinder à la porte mettons. [Rires] Je veux ça. C'est le strict minimum qu'il me faut. Je veux ça (Basilo : 986-991).

J'ai l'intention peut-être de faire des petits voyages et ce que j'aimerais, c'est faire [...] des jamborees, aller dans d'autres pays [...] être alliée à la communauté, pour aider vraiment, pas juste être spectateur [...] j'ai pour projet, c'est que je voudrais prendre une sabbatique entre mon cégep et l'université et je voudrais aller vivre plusieurs mois en Afrique, comme coopérante internationale. Ça, c'est quelque chose qui est sérieux [...] on travaille pour essayer d'améliorer la vie de ces personnes. Ça serait mon projet et aussi avec la technique que je vais avoir, bio-chimie, j'ai l'impression que ça va être un plus parce que, je ne sais pas, eux ils ont de la misère avec la famine et l'environnement [...] J'aimerais ça, comme, les aider à ce niveau-là (Catherine : 1174-1243).

Synthèse

Une des caractéristiques majeures de ce passage du secondaire au collégial est leur changement dans la perception du temps. Gertrude l'illustre bien en disant : « *C'est comme si tu commences l'année, c'est déjà fini. Ça n'a pas d'allure* ». D'une part, leur conception du temps change avec ce nouvel horaire qui exige de composer avec des semaines comprenant de lourdes journées de huit ou neuf heures de cours et des journées avec de longues pauses entre deux cours. D'autre part, la majorité de ces étudiants affirment que le temps consacré aux études devra s'accroître comparativement au secondaire. Plusieurs d'entre eux ont été sensibilisés, à tort ou à raison, par les avertissements de leurs professeurs du secondaire sur le passage difficile du secondaire au collégial. Dès les premières semaines, ils sont déjà conscients que la charge de travail requiert plus de temps d'études au collégial qu'au secondaire. Ils savent qu'ils doivent et ils veulent étudier au fur et à mesure. Certains d'entre eux ont déjà des travaux à remettre, des examens à passer. Ils ont déjà consacré des fins de semaine à étudier, ce qui n'était pas dans leurs habitudes. Certains sont prêts à gruger du temps de leurs loisirs pour étudier. Ce fait est toutefois plus présent en bio-chimie, technique où il y a une majorité de filles. L'appartenance sexuelle et la charge de travail exigée dans cette technique sont certainement des facteurs explicatifs importants. La majorité d'entre eux sont conscients des nouvelles habitudes et méthodes de travail qu'ils doivent acquérir. Toutefois, avant d'utiliser les services offerts par le cégep, ces « Lucky Luke » veulent d'abord se donner le temps d'appivoiser ce nouvel horaire et cette charge de travail accrue et essayer de trouver par eux-mêmes de nouvelles habitudes et méthodes de travail.

Leurs projets d'avenir ne sont que le reflet de leur discours depuis leur choix de programme : ils sont dans le flou. Leur tergiversation dénote davantage une certaine désinvolture de leurs yeux grands fermés que l'expression d'une angoisse face à l'avenir. En effet, ils s'accordent le temps de faire leurs études à leur rythme et ils sont optimistes, voire idéalistes, à l'égard de leur vie professionnelle. La réussite et la consommation semblent deux de leurs principales valeurs intimement reliées. La réussite scolaire ne signifie pas vraiment d'effectuer ses études dans le temps prescrit mais d'avoir de bons résultats tout en ayant le temps de vivre. La réussite professionnelle correspond surtout à un bon salaire permettant d'accéder à une vie confortable.

L'analyse du discours de cette cohorte étudiante reflète, encore une fois, une image bien sage de la jeunesse. En effet, ces jeunes se disent conscients de la nécessité d'accorder du temps à leurs études, de respecter le principe des quinze heures par semaine de travail rémunéré durant la période scolaire et de l'importance du réseau social. Toutefois, ce discours imprégné des meilleures intentions et de bonnes résolutions pourrait être attribuable au fait que c'est un discours de jeunes inscrits dans des programmes techniques en début de parcours au collégial. La comparaison avec d'autres cohortes de notre échantillon telles que des étudiantes et étudiants ne provenant pas directement du secondaire ou inscrits dans le programme préuniversitaire de Sciences de la nature permettrait de vérifier cette hypothèse. De plus, la poursuite de cette recherche, en analysant les deuxième et troisième entrevues, permettra de saisir l'évolution de leur discours.

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

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

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

tendance à se regrouper, cette autonomisation se vit de façon atomisée, c'est-à-dire sans liens d'affiliation qui soient visibles dans le cadre de cette recherche du moins !

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

D'un autre côté, avec leurs goûts d'arrimer leur choix de programme à leurs désirs, de prendre une distance de leurs parents, de vivre l'expérience d'un choix de programme souvent en dilettante et d'être autonomes dans ce nouvel espace de liberté, ces jeunes ne sont pas si sages. Ce modèle « pas sage » rejoint davantage la définition de la jeunesse décrite, depuis les années 1940, comme une période d'irresponsabilité et d'insouciance (Parsons) que l'image de la jeunesse « révolutionnaire » des années 1960. Ils ne font pas partie d'un mouvement de jeunes. Le mouvement « Pour une mondialisation à visage humain »⁽¹⁵⁾, en pleine gestation au moment de leur entrée au collégial, n'a pas (encore) eu d'impact sur cette génération de jeunes inscrits dans des programmes de formation technique. Toutefois, aujourd'hui, la jeunesse n'est plus perçue :

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

À 17 ans, pris au carrefour de ces dynamiques d'expérimentation et d'autonomisation et d'une condition étudiante à la fois sage et pas sage, quelle forme prend leur engagement dans leurs études ? Ce choix effectué sans grande conviction ne dénote-t-il pas un certain manque de sérieux, de curiosité à l'égard de la profession à laquelle ils aspirent ? Certes, cette quête d'autonomie se conjugue avec une immaturité vocationnelle. L'inscription au collégial, avec sa date butoir du premier mars, propulse les jeunes dans un moment intensif quant à leur avenir. Devant l'importance de la décision, sans être capable de se projeter trop loin dans l'avenir, ils jouent à pile ou face, avancent à tâtons, les yeux fermés, ne pouvant pas encore avoir une position réflexive sur leur choix en relation avec leurs propres pratiques. Ils sont en quête d'autonomie sans être bien armés pour la réaliser. Ils ont donc de la difficulté à s'assumer, à s'engager.

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

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 porte de la décision vocationnelle, le choix professionnel étant un des référents les plus importants de l'identité individuelle. Ils agissent en bons « petits débrouillards », responsables, volontaires et désireux de trouver un sens à leur vie. Tout se passe comme s'ils grandissaient trop vite, comme s'ils n'étaient pas prêts à assumer les conséquences de leurs actes.

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

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

Dans un rapport subséquent, il sera intéressant d'analyser les autres entrevues, réalisées lors de bifurcations (changements de programme et abandon), à la fin de la première année (persévérants) ou à la fin de leurs études, en lien avec la persévérance ou non aux études. À titre d'information, à la fin de la première année, 33 étudiants étaient toujours inscrits dans le même programme, dont huit d'entre eux avec incertitude. Huit étudiants avaient changé d'orientation, soit pour un programme axé toujours sur les sciences et les technologies : Clément, Clovis, Guenièvre et Listan ; soit pour un programme hors du champ scientifique : Basilo, Geneviève, Gertrude et Irène. Trois étudiants avaient quitté l'école : Barthélémy, Claudia et Loïc. Enfin, trois étudiants ne participent plus à la recherche : Charles, Karl et Rodolphe. Que se passe-t-il pour ces étudiants ? Pourquoi certains ont-ils abandonné l'école, d'autres changé de programmes tandis que les autres persévèrent ? Répondre à ces questions ne pourra se faire sans faire de liens entre l'expérience des études supérieures et la question de l'apprentissage de l'entrée dans la vie adulte.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, Pierre, (1984), «La "jeunesse" n'est qu'un mot», Questions de sociologie, Paris, Éditions de Minuit, p. 143 à 154.
- CICCHELLI, Vincenzo, (2001), La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études, Paris, PUF, 228 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002), Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite, avril 2002, 122 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000), Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir, avril 2000, 126 p.
- COULON, Alain (1997), Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire, Paris, PUF, 219 p.
- DUBET, François et D. Martuccelli (1996), À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Seuil, 361 p.
- DUBET, François (1994), Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, 272 p.
- DUBET, François, Delage, B., Andrieu, J., Martuccelli, D. et Sembel, N. (1993), Les Étudiants, le Campus et leurs études, LAPSAC, CEDAS, Université de Bordeaux II,
- Ehrenberg, Alain (1995). L'individu incertain, Paris, Calmann-Lévy, coll. Pluriel, 351 p.
- Ehrenberg, Alain (1991), Le culte de la performance, Paris, Calmann-Lévy, 323 p.
- FELOUZIS, Georges (1997), «La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de l'université de masse», Formation emploi, Numéro spécial «Enseignement supérieur et trajectoires étudiantes», no. 58, avril-juin 1997, La Documentation française, Paris.
- GALLAND, Olivier et Marco OBERTI (1996), Les étudiants, Paris, PUF, 123 p.
- GALLAND, Olivier (1984/2002), Les jeunes, Paris, la Découverte, 124 p.
- GAULEJAC, Vincent de (1987), La Névrose de classe, Paris, Hommes et Groupes éditeurs, 306 p.
- GAUTHIER, Madeleine et PACOM, Diane, dir. (2001), Regard sur... La recherche sur les jeunes et la sociologie au Canada, Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC, 168 p.
- GUILLAUME, Jean-François, «Les mots de la jeunesse. Réflexions critiques sur l'utilisation d'un concept en Belgique francophone», in Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde, sous la dir. de Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, IQRC, 1999, 270 p.
- MARTUCCELLI, Danilo, (2002), Grammaires de l'individu, Paris, Folio, Essais, 712 p.
- MAURICE, Danielle (2001), «Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet Boussole», Revue française de pédagogie, no. 136, juillet-août-septembre, p. 77-86
- MAYOL, Pierre (1997), Les enfants de la liberté. Études sur l'autonomie sociale et culturelle des jeunes en France, 1970-1996, Paris, L'Harmattan, 286 p.
- MILLS, C. Wright (1967), L'imagination sociologique, Paris, Maspero, 229 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2002), Indicateurs à l'éducation, «L'accès aux études collégiales à l'enseignement ordinaire», (page consulté le 22 mars 2002) [En ligne] adresse URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic02/indic02F/if02208.PDF>
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2002), Indicateurs à l'éducation, «La durée des études à l'enseignement ordinaire au collégial», (page consulté le 22 mars 2002) [En ligne] adresse URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic02/indic02F/if02305.PDF>
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2002), Indicateurs à l'éducation, «Les résultats aux épreuves du secondaire selon certaines variables. Secteur des jeunes», (page consulté le 15 avril 2002) [En ligne] adresse URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic02/indic02F/if02401.PDF>
- ROCHER, Guy, Le discours de la vertu – Responsabilité à droite et à gauche» Le Devoir, (jeudi 27 février 2003), p. A7.

TITRES PARUS

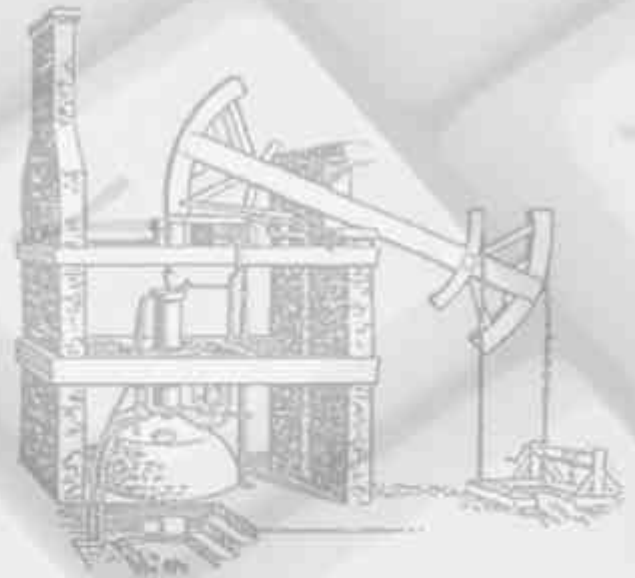
- 99-01 Doray, Pierre; Diane Gabrielle Tremblay et Line Painchaud, « Le développement d'un projet de formation engageant l'école et l'entreprise : modalités organisationnelles et effets sur les carrières »
- 99-02 Doray, Pierre ; Carine Laliberté, Diane Gabrielle Tremblay et Carol Landry, « L'économie communautaire et la planification de l'offre et de formation : quelles orientations institutionnelles ? »
- 99-03 Auger, Jean-François et Robert Gagnon, « An Independent inventor in a university setting : Jean-Charles Bernier at the École Polytechnique de Montréal, 1925-1975 »
- 99-04 Auger, Jean-François, « Le laboratoire d'électronique appliquée de l'EPM et les transferts de techniques vers les entreprises, 1950-1975 »
- 99-05 Doray, Pierre, « La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse »
- 99-06 Baud, Jean-Pierre et Jean-Guy Prévost, « L'ancrage statistique des identités : les minorités visibles dans le recensement canadien »
- 99-07 Godin, Benoît et Yves Gingras, « L'impact de la recherche en collaboration et le rôle des universités dans le système de production des connaissances »
- 99-08 Albert, Mathieu et Paul Bernard, « Sous l'empire de la science : la *nouvelle production de connaissance* et les sciences économiques universitaires québécoises »
- 99-09 Albert, Mathieu et Paul Bernard, « Faire utile ou faire savant ? : La *nouvelle production de connaissances* et la sociologie universitaire québécoise »
- 99-10 Gemme, Brigitte, Yves Gingras et Benoît Godin, « La commercialisation de la recherche universitaire : que disent vraiment les chiffres ? »
- 99-11 Godin, Benoît et Stéphane Ratel, « Jalons pour une histoire de la mesure de la science »
- 99-12 Albert, Mathieu, « Stratégies d'adaptation des organismes subventionnaires en sciences humaines et sociales au Canada et au Québec aux compressions budgétaires gouvernementales »
- 00-01 Prévost, Jean-Guy, « Science et fascisme le champ statistique italien (1910-1945) »
- 00-02 Foisy, Martine, Gingras, Yves, Sévigny, Judith, Séguin, Sabine, « Portrait statistique des effectifs étudiants en sciences et en génie au Québec (1970-2000) »
- 00-03 Bouchard, Louise, Ducharme, Marie-Noëlle, « Les défis pour le travail social à l'ère des technologies de l'information »
- 00-04 Gentzoglanis, Anastassios, « Innovation and Growth in the Knowledge-based Economy »
- 01-01 Castelli Gattinara, Enrico, « Épistémologie 1900: la tradition française »
- 02-01 Fredette, Raymond, « D'ou vient l'antiaristotélisme de Galileo Galilei? »
- 02-02 Pavitt, Keith, « Innovating routines in the business firm : what corporate tasks should they be accomplishing? »
- 02-03 Dodgson, Mark, « Policies for Science, Technology and Innovation in East Asia »
- 02-04 Gentzoglanis, Anastassios, « Networks and Proximity : An Empirical Analysis »
- 02-05 De Sousa, Maria-Philomena, « Knowledge and Rules : Hayek's social theorizing in later work »
- 03-01 Peter Keating, Alberto Cambrosio, « Signs, Markers, Profiles, and signatures: Clinical Haematology Meets the New Genetics (1980-2000) »
- 03-02 Pierre Milot, « La formation postdoctorale financée par les conseils subventionnaires »

www.cirst.uqam.ca

CIRST

Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie

Le CIRST est, au Canada, le principal regroupement de chercheurs dont les travaux sont consacrés à l'étude des multiples dimensions de l'activité scientifique et technologique. La production régulière de travaux de recherche ainsi que la formation de nouveaux chercheurs contribuent à éclairer les débats et à informer les décideurs sur les enjeux actuels des sciences et des technologies. Ces recherches s'ordonnent autour de trois grands axes : l'analyse du développement scientifique et technologique, l'analyse socioéconomique et la gestion des technologies et enfin, l'analyse sociopolitique des usages et des incidences des technologies.



Créé en 1986, le CIRST est reconnu par quatre universités : l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal, l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) et l'Université de Sherbrooke. Il rassemble une quarantaine de chercheurs en provenance d'une douzaine d'institutions et des disciplines suivantes : histoire, sociologie, science politique, philosophie, sciences économiques, sciences administratives et communications. Le CIRST fournit un milieu de formation par la recherche à de nombreux étudiants aux cycles supérieurs dans les domaines de recherche de ses membres.

