

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTERVENIR AUPRÈS DES JEUNES DE NIVEAU COLLÉGIAL:  
QUE VIVENT-ILS ET QUELS GENRES D'INTERVENANTS  
ET D'INTERVENTIONS VEULENT-ILS?

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN INTERVENTION SOCIALE

PAR  
CYNTHIA GAGNON-OUELLET

AVRIL 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## **AVANT PROPOS**

Ce fut pour moi une grande aventure que celle de la réalisation et de la rédaction de ce mémoire. Les embûches rencontrées furent nombreuses. C'est pourquoi je ne peux passer sous silence tout le support que j'ai reçu pendant ce laps de temps. Vous avez été nombreux à m'encourager et à me soutenir.

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, pour sa compréhension et son soutien tout au long de ce projet. Ses conseils et ses commentaires constructifs ont été pour moi très précieux. *Merci François Huot!* Je remercie également la direction et les enseignants des deux cégeps dans lesquels j'ai pu rencontrer les étudiants afin de réaliser cette recherche. *Merci au Cégep de Thetford Mines et au Cégep de Victoriaville!*

Je tiens à remercier ma famille, à qui je dois tant. Tout d'abord, à ma mère pour m'avoir appris le courage et la persévérance. *Merci!* À mon père de s'être préoccupé de ma subsistance pendant mes études. *Merci!* À mon frère pour être revenu de loin lorsque j'en ai eu besoin et qui m'a encouragée, à sa manière un peu rigolote, dans mes études. *Merci!* Un merci tout particulier à ma soeur. Elle a été pour moi une bouée de sauvetage à de nombreux égards. *Merci! Merci!* À mon amoureux de m'avoir encouragée et endurée pendant mes sautes d'humeur dues à ma rédaction. *Merci!* À tous ceux et celles qui m'ont, d'une façon ou d'une autre, aidé durant mes études. *Merci!*

Permettez-moi de dédier ce mémoire à ma mère.

Je t'avais promis de terminer ma maîtrise quoiqu'il arrive, promesse tenue!

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction .....	page 1
<b>PARTIE I: REVUE DE LITTÉRATURE, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Revue de littérature .....</b>	<b>5</b>
1.1 Le monde de l'éducation	5
1.2 Qui sont les jeunes?	9
1.3 Quels sont les problèmes fréquents des étudiants du cégep?	17
1.3.1 <i>Avenir</i>	18
1.3.2 <i>Environnement familial</i>	22
1.3.3 <i>Ruptures affectives</i>	23
1.3.4 <i>Suicide</i>	23
1.3.5 <i>Décrochage scolaire</i>	24
1.4 Quels sont les ressources actuelles?	25
<b>2. Théorie et concepts .....</b>	<b>29</b>
2.1 Cadre théorique	29
2.2 Définition des concepts	32
<b>3. Le problème de recherche .....</b>	<b>36</b>
3.1 Thème général de la recherche	37
3.1.1 <i>Question principale de la recherche</i>	38
3.1.2 <i>Objectif principal visé</i>	38
3.2 Sous thèmes de la recherche	39
3.2.1 <i>Questions spécifiques de la recherche</i>	39
3.2.2 <i>Objectifs spécifiques visés</i>	40
3.3 Pertinence de la recherche	41
<b>4. Méthodologie de recherche .....</b>	<b>44</b>
<b>PARTIE II: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE .....</b>	<b>48</b>
<b>5. Caractéristiques des participants .....</b>	<b>51</b>
<b>6. Expériences problématiques .....</b>	<b>53</b>
6.1 Passage du secondaire au collégial	53
6.2 Gestion du temps	57

6.2.1 <i>Concilier travail/étude</i>	61
6.3 Choix de carrière	64
6.3.1 <i>Inexpérience de prise de décision</i>	64
6.3.2 <i>Mauvaise préparation du secondaire et choix de programme au collégial</i>	65
6.3.3 <i>Processus décisionnel: choix universitaire</i>	67
6.3.4 <i>Pression des notes et/ou de la Cote R</i>	69
6.3.5 <i>Emploi vs salaire et/ou incertitude du futur</i>	71
6.3.6 <i>Support des parents: élément positif</i>	72
6.3.7 <i>Faire une pause</i>	73
6.4 La famille	75
6.4.1 <i>Problèmes familiaux</i>	75
6.4.2 <i>L'éloignement parental</i>	77
6.4.3 <i>Dépendance financière aux parents</i>	78
6.4.4 <i>Être parent</i>	79
6.5 Les amours: relation de couple et rupture affective	80
6.6 Influence des amis	82
6.7 Consommation: drogue et alcool	84
6.8 La mort: par suicide ou par accident	84
6.9 Rapports entre professeurs et étudiants	86
6.10 Association étudiante	88
6.11 Vie étudiante et vie culturelle	89
6.12 Divers	91
6.13 Conclusion des expériences problématiques	93
<b>7. Utilisation des ressources et degré de satisfaction .....</b>	<b>98</b>
7.1 Entourage: parents et amis	98
7.2 Aide pédagogique individuelle	99
7.3 Orienteur	100
7.4 Professeurs	102
7.5 Travailleuse sociale	104
7.6 Infirmière	106
7.7 Agent de pastorale	107
7.8 La direction et le directeur général	109

7.9 Documentation: agenda, descriptions des services, conseils aux études	109
7.10 Manque de ressources	112
7.11 Conclusion de l'utilisation des ressources et du degré de satisfaction	114
<b>8. Vision de l'intervention</b>	<b>118</b>
8.1 Aide pédagogique individuelle	118
8.2 Orienteur	119
8.3 Professeurs	121
8.4 Travailleuse sociale	123
8.5 Infirmière	124
8.6 Vie étudiante et association étudiante	125
8.7 Divers	126
8.8 Conclusion de la vision de l'intervention	128
<b>9. L'intervenant idéal et ses principales qualités</b>	<b>131</b>
9.1 Traits de personnalité	131
9.2 Formation	133
9.3 Proximité	134
9.4 Âge	136
9.5 Conclusion de l'intervenant idéal et ses principales qualités	137
<b>Conclusion</b>	<b>138</b>
<b>Réflexions personnelles</b>	<b>148</b>
Annexe I: Schéma d'entretien	151
Annexe II: Grille d'analyse	153
Annexe III: Formule de consentement éclairé	154
Annexe IV: Tableau des participants	156
Annexe V: Tableau résumé des souhaits d'intervention	157
Annexe VI: Tableau résumé des trois qualités d'un intervenant idéal	159
Bibliographie	161

## RÉSUMÉ

Mots clés: *Cégep, collégial, interactionnisme, intervenant, intervention, jeune, problème*

Ce mémoire traite des jeunes et du monde de l'éducation, plus particulièrement du niveau collégial. Le désir de connaître les diverses situations problématiques de ces étudiants, les ressources mises à leur disposition et le type d'intervention et d'intervenant qu'ils souhaitent est au centre de cette recherche. Une meilleure connaissance de cet agrégat a pour objectif d'apporter de nouvelles informations au corpus littéraire, un renouvellement des pratiques d'intervention et une amélioration des ressources offertes à ce niveau.

Cette recherche est une exploration bibliographique et de terrain dans le but de mettre à jour les données existantes et de renouveler les pratiques d'intervention auprès de cette population. Les résultats rapportent les situations problématiques de ces jeunes ainsi que les types de services ou de ressources qu'ils souhaitent avoir afin de vivre adéquatement cette période critique de leur vie. Il a été pris comme postulat que cette population était oubliée et abandonnée des ressources scolaires, ces dernières étant très présentes au niveau secondaire alors qu'au niveau universitaire la maturité acquise des jeunes leur permet de recourir et de trouver plus aisément l'aide nécessaire. Par ailleurs, cette étude s'inscrit dans la perspective théorique de l'interactionnisme symbolique; c'est-à-dire qu'il est attendu que les problèmes vécus par ces jeunes proviennent d'une rupture, d'une absence ou d'une mauvaise interprétation des interactions entre ces jeunes et les divers intervenants professionnels et sociaux présents au niveau collégial.

La méthodologie employée a débuté par une revue de littérature visant un recensement des problèmes connus des étudiants du cégep, c'est-à-dire des jeunes entre 17 et 22 ans. Ensuite, huit entrevues, certaines individuelles, d'autres de groupe, avec des étudiants des Cégep de Thetford Mines et de Victoriaville ont été réalisées, pour un total de 19 collégiens ayant participé à cette étude. Les différentes situations problématiques, vécues ou racontées, exprimées par les participants sont présentées et analysées en lien avec l'intervention actuelle et celle souhaitée.

Il a été découvert au cours de ce mémoire que la littérature comprenait des lacunes au niveau des connaissances sur la population des collèges. Ainsi, la première partie de ce rapport présente les éléments et/ou les situations problématiques connues dans la littérature. Il s'agit de l'avenir, de l'environnement familial, des ruptures affectives, du suicide et du décrochage scolaire. Toutefois, suite aux entrevues, plusieurs éléments ou situations nouvelles se sont ajoutées. L'analyse du contenu de ces entretiens démontre que les étudiants ont des difficultés ou des commentaires concernant le passage du secondaire au collégial, la gestion du temps, le choix de carrière, les relations familiales, les amours (relation de couple et rupture affective), l'influence des amis, la consommation de drogue et/ou d'alcool, la mort, les rapports avec les professeurs, l'association étudiante, la vie étudiante et culturelle et les services professionnels. De plus, les participants ont illustré leur vision de l'intervention ainsi que l'intervenant idéal. Finalement, il est souhaité que ce mémoire permette aux intervenants de mieux comprendre ces jeunes afin d'intervenir plus efficacement.

## **INTRODUCTION**

Nous entrons très jeune dans le monde de l'éducation et nous y demeurons pendant de très nombreuses années. Nous y traversons plusieurs épreuves et nous y vivons des expériences plus ou moins agréables. Alors, en s'intéressant à la jeunesse, le milieu de l'éducation devient un terrain fertile d'informations pour des projets de recherche. Ceci semble d'autant plus vrai pour la population du collégial car il appert que cette dernière n'ait pas été très explorée. Il s'agit en fait d'une population dont certaines réalités n'ont pas été exprimées en tant que problème.

Ce mémoire se situant dans le cadre d'une maîtrise en intervention sociale a pour objectif général de renouveler les pratiques d'intervention. La jeunesse et le monde de l'éducation ont été le point de départ d'un processus d'élaboration d'une problématique. L'éventail des possibilités demeurant très large, l'aspect de l'intervention, des problèmes et/ou des épreuves de la vie de ces jeunes y ont été joints. Après tout, le monde scolaire n'est-il pas un monde parallèle et complémentaire à notre univers familial et social?

Les murs des institutions scolaires que nous fréquentons sont témoins de nos divers problèmes: familiaux, amicaux, psychologiques, intellectuels, affectifs, etc. Effectivement, tout au long de leur parcours scolaire, nombre d'étudiants ont à naviguer entre un milieu familial instable et/ou violent, des déménagements, une intrusion dans le monde de la drogue, des ruptures amoureuses... Ils ont à vivre de nombreux deuils tout au long de leur enfance et de leur adolescence; d'où l'importance d'être bien accompagné tout au long de ces longues années d'études. Il y aura certes des gens pour les épauler et les appuyer lors de leurs périodes plus critiques. Qui sont ces gens qui accompagnent les étudiants? Et que font-ils pour eux? Cela peut sembler être une évidence, mais en jetant un coup d'oeil rapide sur le niveau collégial, cela n'est peut-être pas si simple.

À prime abord, une réflexion fût entamée à savoir si les cégépiens eux-mêmes avaient déjà été questionnés sur leurs réalités, leurs difficultés, bref ce qu'ils vivent véritablement et, d'autre part, ce qu'ils souhaiteraient avoir comme support ou accompagnement. Ne sont-ils pas les mieux placés pour énoncer et discuter des problèmes qu'ils vivent à 17-21 ans et de ce qu'ils souhaitent avoir comme ressources dans leurs institutions collégiales? Par ailleurs, il est possible de se demander s'il s'agit, rendu à ce niveau de scolarité, d'une population nécessitant une intervention ou si elle présente certains des patterns adultes?

Cette recherche en intervention sociale a servi à donner la parole aux jeunes qui fréquentent le niveau collégial. Bien des gens font des recherches et des conférences sur la jeunesse et l'éducation, mais peu d'entre eux vont directement aux sources afin de recueillir les informations. Les étudiants sont les mieux placés pour décrire leur réalité et l'intervention qui leur paraît souhaitable et adéquate. Et comme le souligne Pronovost (2003), “[...] *la société doit prendre en compte les opinions et les suggestions des jeunes pour que ceux-ci trouvent plus d'harmonie dans les différentes dimensions de leur vie.*”<sup>1</sup>

Ainsi, cette recherche répond aux exigences de la maîtrise en intervention sociale, car elle est une exploration dans le but de mieux connaître la réalité des jeunes de 17-21 ans qui fréquentent des institutions d'enseignement collégial. Une meilleure connaissance de ce milieu permettra de renouveler les pratiques d'intervention sociale auprès de cette population souvent abandonnée à son sort et ainsi agir sur certaines situations problématiques.

La première partie de ce mémoire est consacrée au devis de recherche; celle-ci incluant une revue de littérature, une présentation de la théorie de l'interactionnisme et ces concepts centraux, des précisions sur le thème de la recherche, et finalement la méthodologie employée dans la réalisation. La seconde partie de ce mémoire sera consacrée au compte-rendu et à l'analyse des entrevues effectuées avec les étudiants du collégial.

---

<sup>1</sup> Gilles PRONOVOST, 'Jeunes d'aujourd'hui; parcours différents, valeurs semblables.', *Revue Notre-Dame*, Vol. 101, no 2, février 2003, p. 28.

**PARTIE I**  
**REVUE DE LITTÉRATURE,**  
**CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE**

Aux niveaux primaire et secondaire, les étudiants bénéficient d'un support accru des professeurs et des services professionnels. Au niveau collégial, il est souvent pris pour acquis que les étudiants ont moins besoin d'être accompagnés et ils sont quelque peu laissés à leur propre sort. On considère connaître les difficultés qu'ils rencontrent et que les ressources sont disponibles pour les accompagner s'ils en font la demande. C'est donc sur ce constat qu'une exploration de la littérature a été amorcée, en vue d'entreprendre une recherche sur la réalité des jeunes de niveau collégial et le type d'intervention souhaité par eux. Cette revue de littérature fait une description du monde de l'éducation en général et décrit des éléments définissant les jeunes du niveau collégial et les principaux problèmes soulevés dans la littérature susceptibles de les toucher à un moment ou un autre. Finalement, l'inventaire des ressources actuelles dont semblent bénéficier les étudiants sera établi.

Après cette revue de littérature, une mise au point sur les divers concepts utilisés dans ce devis sera présentée afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sémantique. La conceptualisation des bases théoriques sous-tendant cette recherche y sera également explicitée. Une fois cela dit, une précision du problème de recherche sera apportée. De cette manière, le thème général, la question et l'objectif principal, les questions et les objectifs spécifiques seront précisés. Ensuite, la pertinence sociale et scientifique de cette recherche sera démontrée. Cette première partie se terminera par une présentation de la méthodologie utilisée lors de la réalisation de la cueillette d'informations sur le terrain.

# 1. REVUE DE LITTÉRATURE

Pour bien cerner un problème et en comprendre l'ampleur, il est nécessaire de lire ce que d'autres chercheurs ont eu à dire sur le sujet et/ou sur les aspects en lien avec lui. Ainsi, l'orientation des consultations bibliographiques s'est fait autour du monde de l'éducation en général et plus précisément sur les propos tenus concernant les jeunes collégiens, les diverses situations problématiques qui leurs sont associées et les ressources disponibles.

## 1.1 Le monde de l'éducation

Les agents de socialisation des enfants sont nombreux (Berger et Luckmann, 1986)<sup>2</sup>, mais les principaux demeurent les parents et l'école. Après tout, l'école "[...] *ne sert pas uniquement à prodiguer de l'enseignement, mais elle façonne aussi des êtres humains*"<sup>3</sup>; les finalités de l'éducation étant d'instruire, de socialiser et de qualifier. D'ailleurs, les propos de Lavallée (1999) vont également en ce sens:

Une sociologie de la jeunesse ne peut faire l'économie d'une réflexion sur une institution qui occupe une place centrale dans l'intégration et l'insertion de l'individu dans la société: l'école. Celle-ci se voit confier le rôle certes ambigu de gérer la transition de l'individu au citoyen, ce qui implique la transmission d'un savoir curriculaire et civique formel mais aussi, à travers les interactions quotidiennes, d'un bagage informel que d'aucuns jugent comme d'autant plus important qu'il est difficile à cerner et qu'il est caché.<sup>4</sup>

De cette manière, c'est en évoluant auprès des professeurs et des autres étudiants dans un cadre défini que les enfants en viennent à apprendre une certaine partie des règles de la société dans laquelle ils évoluent, le comment agir dans divers contextes, les rôles qu'ils auront à prendre selon les situations, bref à être des acteurs intégrés à leur société. Et comme le disait Durkheim (1968), "[...] *pour chaque société, l'éducation est le moyen par lequel elle prépare dans le coeur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence.*"<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Peter BERGER & Thomas LUCKMANN, *La construction sociale de la réalité*. Editions Méridien Klincksieck. Paris, 1986, 288 pages.

<sup>3</sup> Jacques LIMOGES, "Les jeunes et leur orientation professionnelle; leurs choix, leurs carrières, leurs rêves!", *Revue Notre-Dame*, Vol. 102, no 1, janvier 2004, p. 26.

<sup>4</sup> Marc LAVALLÉE, "Jeunesse, intégration et insertion: prétexte à une sociologie de la citoyenneté à l'école." in *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, Les éditions de l'QRC, Collection Culture et société, 1999, p.107.

<sup>5</sup> Émile DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, Paris, 1968, p.2.

Durkheim a effectivement beaucoup étudié et écrit sur l'éducation. C'est ainsi qu'il en est venu, après une analyse critique des différentes définitions de l'éducation de son époque, à la décrire de cette manière:

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.<sup>6</sup>

Donc, le monde de l'éducation forge et donne les outils aux enfants et aux adolescents afin qu'ils comprennent leurs rôles en tant qu'acteurs et puissent interagir avec ceux qui les entourent. Ces objectifs sont clairement énumérés par le Conseil supérieur de l'éducation dans leur rapport annuel 2001-2002.

L'éducation des jeunes et des adultes, considérée comme un processus qui dure toute la vie, a pour objectif:

- de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés;
- de les mettre en mesure de faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble;
- et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyens à la vie collective;

bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir.<sup>7</sup>

Il est possible de comprendre à la lecture de ces objectifs que les experts qui élaborent des programmes éducatifs visent à faire des adultes qui sauront prendre leurs responsabilités et répondre correctement aux exigences de la vie en communauté. Ces objectifs sont louables et Limoges (2004) affirme même que “[...] *les connaissances intellectuelles et le savoir-faire ont été valorisés au détriment du savoir-être. On se rend compte aujourd'hui que ce n'est pas tout de former des professionnels qualifiés. Il faut également faire naître des personnes de qualité.*”<sup>8</sup> Et pour ce faire, les agents de socialisation doivent eux-mêmes être de qualité et il est nécessaire que ces jeunes aient des ressources lorsqu'ils vivent des situations problématiques afin qu'ils parviennent à mieux vivre et à gérer les situations critiques.

---

<sup>6</sup> Émile DURKHEIM, *op. cit.*, p. 41.

<sup>7</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*, Québec, 2002, p. 76.

<sup>8</sup> Jacques LIMOGES, *op. cit.*, p. 19.

Il n'en demeure pas moins que l'éducation est un processus où l'individualisation demeure possible puisque les étudiants ont le choix, jusqu'à un certain point, de le vivre comme bon leur semble. Ils en font leur propre expérience, car ils apportent avec eux leurs bagages antérieurs de situation et d'interaction avec le monde et les gens qui les entourent. Dubet (1991) parle "*d'expérience scolaire*" lorsqu'il traite du côté vécu et personnel de chaque étudiant.

L'expérience scolaire est le versant "subjectif" du système scolaire; plus exactement c'est la manière dont les acteurs se représentent et construisent ce système, en définissent chacun des éléments, en gèrent, "pour eux", les articulations. Dans ce basculement du côté des acteurs, de leurs orientations et de leurs représentations doivent se retrouver, dans un autre langage et selon d'autres modalités, les diverses dimensions du système scolaire.<sup>9</sup>

Les trois dimensions de l'expérience scolaire auxquelles il fait allusion sont premièrement celle du "*projet de l'élève*"<sup>10</sup>, deuxièmement celle de "*la formation du sujet*"<sup>11</sup> et finalement celle de la "*stratégie*", c'est-à-dire "[...] *stratégie d'adaptation et d'intégration, de calculer ses investissements scolaires, de gérer ses intérêts*"<sup>12</sup>. Ceci revenant à dire que le monde de l'éducation apporte plus que des connaissances intellectuelles, elle permet également à l'étudiant d'évoluer et d'apprendre à se connaître. Elle permet aux étudiants, dans une certaine mesure, de se raconter. Ou comme le dit Féger (1996), "[...] *l'école se révèle non seulement comme un lieu d'apprentissage, mais également comme un lieu de vie dans lequel on devrait assurer à l'écolier, en plus de la possibilité d'exercer pleinement ses potentialités intellectuelles, celle d'exprimer en toute quiétude l'essentiel de son vécu.*"<sup>13</sup> Cela reprend en quelque sorte l'importance des agents de socialisation et des interactions significatives que les étudiants peuvent avoir avec ces personnes ressources.

L'école est donc un lieu où il est possible de rejoindre les étudiants et d'en apprendre beaucoup sur eux, sur leurs vécus et sur leurs réalités. D'ailleurs, nombreux sont les organismes et regroupements désirant que l'école soit considérée comme un lieu central pour

---

<sup>9</sup> François DUBET, *Les lycéens*, Éditions du Seuil, Paris, 1991, p.24.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p.24

<sup>11</sup> *Ibid.*, p.25.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.27.

<sup>13</sup> Robert FÉGER, "L'école, lieu de vie" in *Désordre, rupture, échec*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 1996, p.165.

les étudiants. Il est possible de lire dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (2002), que:

[...] le Conseil supérieur de l'éducation n'est pas seul à considérer que l'école est le lieu privilégié pour rejoindre les enfants et les jeunes. Le Conseil permanent de la jeunesse et le Conseil de la famille et de l'enfance, dans des avis récents, soutiennent que l'école doit devenir le point d'ancrage de l'action contre le décrochage social et doit être reconnue comme le pôle majeur autour duquel s'organise la vie adolescente à l'extérieur de la famille.<sup>14</sup>

Autrement dit, l'école doit être un milieu où les étudiants sont reconnus dans leurs complexités, leurs réalités; un milieu qui doit leur fournir appui et écoute dans ce qu'ils sont.

Assurer un tel milieu oblige le système d'éducation à s'adapter continuellement aux réalités des étudiants et de la société en général. Le défi est grand, et ce d'autant plus qu'il est changeant selon l'époque et la région où se retrouve l'école. De cette manière, il faudrait que chaque école possède une certaine autonomie sur son fonctionnement. C'est en quelque sorte ce que rapporte Féger (1996) en parlant d'*autonomie du milieu local d'enseignement*.

Il affirme que :

[...] le plus grand défi qu'a à relever le milieu local d'éducation est peut-être celui d'accommoder à ses réalités les impératifs de l'État en matière d'enseignement et d'éducation, de s'en nourrir, en quelque sorte, pour devenir un lieu où l'élève trouvera toutes les ressources et stimulations nécessaires aux multiples apprentissages à effectuer.<sup>15</sup>

Ce n'est pourtant pas un défi très récent. Il est possible d'en percevoir l'effort avec les nombreuses réformes du système éducatifs des dernières décennies. De cette manière, pour reprendre les propos de Féger (1996), “[...] *depuis une trentaine d'années, les réformes qui, dans de nombreux pays occidentaux, ont modifié parfois radicalement les systèmes d'enseignement, expriment bien le souci des législateurs d'articuler le plus possible l'école aux visées socio-politiques et socio-économiques ainsi qu'aux valeurs de la société.*”<sup>16</sup> En ce qui a trait aux valeurs, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) souligne celles qui sous-tendent le système éducatif, mais que l'on peut également élargir à toute la société québécoise. “*Plusieurs valeurs relatives à l'éducation, étroitement liées à une conception*

---

<sup>14</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op.cit.*, p. 63.

<sup>15</sup> Robert FÉGER, *op.cit.*, p. 170.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 167.

*positive de la personne humaine et aux finalités sociales, font consensus dans la société québécoise depuis plusieurs décennies. Ce sont l'accessibilité, l'égalité, l'équité, l'intégralité et la réussite.*"<sup>17</sup> Pour reprendre les propos précédemment cités, il s'agit, par la socialisation faite via le système d'éducation québécois, d'inculquer aux jeunes les valeurs fondamentales des Québécois pour en faire des individus de qualité.

Finalement, on constate que le monde de l'éducation a des objectifs bien précis afin d'amener les étudiants à devenir des acteurs responsables et intégrés dans leur société et leur communauté. On peut également prendre conscience que l'école est un milieu de vie où il est possible de rejoindre les jeunes pour les connaître, mais aussi pour les comprendre et les aider. Cela rend le questionnement amorcé dans ce mémoire d'autant plus intéressant et pertinent. Les étudiants de niveau collégial sont à l'aube de l'âge adulte, il est donc primordial de s'y attarder afin de mieux les connaître et ainsi mieux les comprendre et les aider.

## **1.2 Qui sont les jeunes?**

Puisque cette recherche porte sur les jeunes, il est intéressant de relater ce qu'il est possible de lire sur eux. Tout d'abord, il faut avouer que l'on "*s'intéresse d'abord aux jeunes parce que c'est sur eux que repose l'avenir de la cité.*"<sup>18</sup> Mais qui sont-ils? Comment définir la jeunesse? Selon Evans et Furlong (2000), "*on dit de la jeunesse qu'elle est un lieu de socialisation secondaire où les jeunes acquièrent une idée plus précise de leur future place dans l'ordre social.*"<sup>19</sup> Teles (1999) ajoute l'idée que la jeunesse évolue dans le temps et l'espace, c'est-à-dire qu'elle peut revêtir différentes définitions ou caractéristiques selon l'époque et le lieu géographique.

---

<sup>17</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op.cit.* p. 5.

<sup>18</sup> Madeleine GAUTHIER, "Présentation – La jeunesse: un mot, mais combien de définitions?" in *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, Les éditions de l'IQRC, Collection Culture et société, 1999, p.12.

<sup>19</sup> Karen EVANS et Andy FURLONG, "Niches, transitions, trajectoires... De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse", in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, p.41.

L'apparition d'une catégorie «jeunesse» va tout à la fois traduire une évolution sociale tenant à la forme des parcours de vie, construire une nouvelle phase de la vie et finir par imposer différentes manières d'être «jeune». La jeunesse devient alors la scène et l'objet d'actions et d'interprétations concurrentes de la part d'individus historiquement et socialement situés.<sup>20</sup>

Gauthier (2000) explique sensiblement la même chose tout en affirmant que les auteurs s'accordent pour dire que “[...] *la jeunesse est toujours apparue comme un âge transitoire, dont les limites ont varié selon l'organisation des sociétés mais aussi selon les représentations qu'elles se faisaient de cette période de la vie, sans doute celle sur laquelle elles avaient le moins d'emprise.*”<sup>21</sup> Le fait de ne pas avoir d'emprise sur cette catégorie d'âge, que cette dernière soit reconnue comme étant en quête de leur propre vérité et identité, n'aide pas à les comprendre ni à intervenir auprès d'eux. Sans vouloir rendre la tâche encore plus complexe, Schehr (2000) parle d'une dissolution de la jeunesse.

Cette dissolution de la catégorie jeunesse pourrait d'ailleurs tout aussi bien se comprendre comme une dilution: en ce sens, il n'y aurait plus «une» jeunesse (homogène) ni des jeunesses (sous-groupes hétérogènes), mais des jeunes (irréductibles). Cette tendance à l'individualisation pourrait nous permettre non seulement de comprendre nombre de comportements actuels que nous imputons par typification aux «jeunes» en général, mais aussi et surtout d'éclairer le fait qu'à certains moments ce sont les effets d'âge, de sexe ou de classe qui semblent déterminants quant aux attitudes et aux pratiques, alors qu'à d'autres (et apparemment de plus en plus) ils semblent bien inopérants.<sup>22</sup>

En guise d'exemple et pour soutenir ces propos, Roy (2003)<sup>23</sup> explique que les principales différences de sociabilité entre garçons et filles se retrouvent au point de vue des types de sociabilité. Il affirme que les filles sont davantage influencées par leur environnement social et les garçons, pour leur part, le sont par des facteurs relatifs à la motivation personnelle. Ainsi, le sexe peut effectivement être un facteur déterminant des attitudes des jeunes.

---

<sup>20</sup> Nair TELES, “Une réflexion sur les théories de la jeunesse”, in *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, Les éditions de l'IQRC, Collection Culture et société, 1999, p.46.

<sup>21</sup> Madeleine GAUTHIER, “L'âge des jeunes: «un fait social instable»”, in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, p.23.

<sup>22</sup> Sébastien SCHEHR, “Processus de singularisation et formes de socialisation de la jeunesse” in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, p.50.

<sup>23</sup> Jacques ROY, *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Cégep de Sainte-Foy, Québec, juin 2003, 106 pages.

Un autre élément fort intéressant qui décrit la jeunesse est apporté par Gauthier(2000).

En ce moment, une société comme la nôtre oscille entre deux images de la jeunesse: l'une, plutôt sombre, d'une jeunesse à risque et d'une jeunesse victime, l'autre beaucoup moins accentuée, d'une jeunesse «moteur de changement», innovatrice, bref qui a les capacités, avec un peu d'aide, de surmonter les pièges des transformations du monde du travail plus spécialement. Selon l'image qu'on se fait de la jeunesse, les gouvernements demeureront passifs, attribueront ses déboires à la jeunesse elle-même ou seront «proactifs» afin d'éviter le pire.<sup>24</sup>

Mais peu importe l'image retenue de la jeunesse, il est clair qu'il faut intervenir, être à leur écoute pour déterminer efficacement leurs besoins et leurs attentes envers les intervenants.

Malgré l'importance et l'intérêt de ce qui a été présenté jusqu'à maintenant pour comprendre la «jeunesse», cela n'indique pas clairement qui sont les jeunes «aujourd'hui.» Selon Trahan (2003), “[...] en 2002, on peut grosso modo considérer comme jeunes tous ceux qui sont nés après 1970.”<sup>25</sup> Cela laisse toutefois place à plus d'une génération, ayant chacune vécue des situations sociales et économiques qui peuvent différer. Toutefois, toujours selon Trahan (2003), “[...] ce qu'ils ont en commun [...] c'est d'être les enfants des baby-boomers et d'avoir grandi, contrairement à leurs parents, dans une société ouverte présentant plusieurs courants de valeurs, une société souhaitée et mise sur pied par leurs parents, une société éclatée qui laisse une grande place aux libertés individuelles et à l'affirmation de soi.”<sup>26</sup>

Mais avoir une certaine liberté individuelle ne veut par contre pas dire avoir des valeurs individualistes, auxquelles les jeunes sont souvent associées. “*Les jeunes se sentent concernés par la pauvreté et l'injustice dans le monde.*”<sup>27</sup> Ils sont solidaires des causes humanitaires, des problèmes écologiques, ils ont une bonne conscience sociale. D'autre part, “[...] dans leurs rapports humains, ils accordent beaucoup d'importance à l'authenticité, à

---

<sup>24</sup> Madeleine GAUTHIER, “L'âge des jeunes: «un fait social?»”, *op. cit.*, p.29.

<sup>25</sup> Julie TRAHAN, “Jeunes d'aujourd'hui; parcours différents, valeurs semblables.”, *Revue Notre -Dame*. vol 101, no 2, février 2003, p.2.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 9.

la fiabilité, à l'honnêteté.<sup>28</sup> Schehr (2000) vient appuyer ces propos puisqu'il affirme que "[...] l'insistance sur l'authenticité comme absolu et finalité nous alerte sur de «nouvelles» formes de mixité sociale recherchées par les jeunes au-delà des rôles prescrits..."<sup>29</sup>. Afin de poursuivre sur les valeurs des jeunes, il est intéressant de présenter l'énumération proposée par Pinard (1994). Il y a "[...] cinq valeurs et besoins dominants [qui] émergent des études consultées sur l'univers des jeunes et des jeunes adultes."<sup>30</sup> Premièrement, l'intense quête de sens et de sagesse des jeunes; deuxièmement, l'amitié et les rapports humains; troisièmement, la famille; quatrièmement, l'épanouissement personnel; et finalement, des besoins d'appartenance et d'engagement.

Sans aller à l'encontre de ce que Pinard souligne, Gauthier (2000) apporte l'idée que "[...] ces jeunes seraient des victimes d'une perte du sens de la vie, que ne transmettraient plus les institutions, en particulier la famille et l'école, ce qui interroge aussi la manière dont se fait aujourd'hui la socialisation et se construit le «lien social»."<sup>31</sup> Est-ce pour cette même raison qu'ils sont en intense quête afin de retrouver un sens? Est-ce par leurs sentiments d'appartenance et d'engagement qu'ils tentent d'y parvenir? Les propos de Pinard (1994) peuvent apporter un certain éclaircissement à ce sujet.

[...] le type d'engagement auquel les jeunes adhèrent se caractérise par l'immédiateté et l'intensité plutôt que par la stabilité et le long terme. S'ils se sentent pleinement valorisés et reconnus, s'il y a gratification, si une véritable relation d'égal à égal peut s'établir, ils ont tendance à s'impliquer pleinement. Ils semblent être davantage en affinités avec des pratiques informelles, tangibles, à petite échelle, dans des engagements dont le sens leur est palpable.<sup>32</sup>

C'est dire qu'ils ne s'engagent pas dans des causes auxquelles ils ne croient pas ou encore où ils ne sentent pas reconnus pleinement, mais lorsqu'ils le font c'est avec intensité. Il en va de même dans leur travail. "Ils sont critiques et exigeant et lorsqu'ils choisissent de faire un bout de chemin avec nous [...], ils se donnent à 100 % et ne comptent pas leurs efforts ni

---

<sup>28</sup> Hélène PINARD, *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes*, Conseil supérieur de l'éducation, septembre 1994, p.13.

<sup>29</sup> Sébastien SCHEHR, *op. cit.*, p.57.

<sup>30</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, pp.11-15.

<sup>31</sup> Madeleine GAUTHIER, "Présentation – Voir les jeunes autrement" in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, p.5.

<sup>32</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.15.

leur temps.”<sup>33</sup> D’autre part, “les jeunes aiment aussi être évalués régulièrement. Ils ont une belle volonté de s’améliorer, sont avides de connaître l’opinion qu’on a d’eux et notre degré de satisfaction de leur travail et de leur attitude. [...] Ils ont peut-être un peu plus besoin de présence, d’encouragements et de tapes dans le dos que leurs aînés.”<sup>34</sup> L’école étant, comme il en a été fait mention, un lieu central dans la vie des jeunes, elle devient par conséquent un des endroits où ils tentent de combler ces besoins d’interactions positives et significatives auprès du personnel de soutien et des enseignants. Par conséquent, le questionnement de ce mémoire, à savoir si les étudiants de niveau collégial ont véritablement ce soutien nécessaire et souhaité, est d’autant plus pertinent.

Un autre point caractérisant les jeunes: une dépendance économique plus longue aux parents. Il en est ainsi puisqu’ils vont aux études plus longtemps. Cicchelli (2000) explique que “[...] les études sont souhaitées aussi bien par les uns [les parents] que par les autres [les étudiants] parce qu’elles sont censées protéger contre les incertitudes du marché du travail. Mais il entraîne aussi un prolongement des obligations: l’allongement de la scolarisation implique à la fois un report de l’entrée dans l’indépendance statutaire pour les plus jeunes et une continuation de la prise en charge assurée par la famille.”<sup>35</sup> Ces jeunes aspirent à l’autonomie, mais leurs études étant plus longues, ils doivent retarder leur départ du nid familial. Les propos de Piron (1993) viennent appuyer ces arguments:

[...] les principaux résultats montrent que l’adolescence se caractérise de plus en plus par la dépendance économique grandissante des jeunes face à leurs parents, dépendance qui se prolonge parfois jusqu’à l’âge de 25-30 ans, et que cette situation contraste avec leur liberté croissante d’agir et d’organiser leur vie, même en vivant chez leurs parents.<sup>36</sup>

Cette situation prend une ampleur particulière rendu au niveau collégial puisque ces jeunes acquièrent leur majorité et désirent une liberté et une autonomie plus grande. Il s’agit donc pour eux d’apprendre l’autonomie tout en étant dépendant des parents; situation pouvant être problématique pour certains d’entre eux.

---

<sup>33</sup> Julie TRAHAN, *op. cit.*, p. 12.

<sup>34</sup> Julie TRAHAN, *op. cit.*, p.13.

<sup>35</sup> Vincenzo CICHELLI, “Être pris en charge par ses parents. Portraits de la gêne et de l’aisance exprimées par les étudiants”, in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, p.67.

<sup>36</sup> Florence PIRON, “Être jeune, devenir adulte: analyses et témoignages d’adolescents et adolescentes du Québec” in *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, no 2, automne 1993, p.111.

Dans un autre ordre d'idée, les jeunes d'aujourd'hui vivent le moment présent, sans trop se soucier de demain, bien qu'ils en soient conscients.

Ces derniers tentent de vivre intensément le temps présent, dans un cercle de relations sociales relativement fermé dont le loisir constitue le champ privilégié. [...] Il existe ainsi un temps à court terme. [...] Mais il y a aussi un temps à moyen terme où les jeunes se soumettent à l'ordre temporel des adultes. [...] De fait, les jeunes sont conscients qu'ils deviendront tôt ou tard des adultes avec tout ce que cela suppose d'engagement et de responsabilités.<sup>37</sup>

À propos de cette conception du moment présent, Pinard (1994) explique que “[...] *ce réflexe de réalisme et cet attachement au présent peuvent donc être vus comme des besoins des jeunes de se ménager des conditions personnelles et sociales sécurisantes, de se protéger contre les multiples faiblesses et dangers du système social.*”<sup>38</sup> Cela ne les empêche toutefois pas de s'engager dans une lutte sociale dans l'espoir d'améliorer leur sort, par exemple la grève étudiante qui s'est tenue à l'hiver 2005.

D'autre part, cet attachement qu'ont les jeunes face au présent provoque des changements dans leur rapport au travail. René (1993) décrit trois tendances majeures explicitant ces nouveaux rapports au travail. Premièrement, *le travail au centre de la vie* en demeurant le point de repère pour l'identité sociale des individus. “*Lieux et temps de travail structurent et organisent à la fois la trajectoire de vie et le quotidien.*”<sup>39</sup> En second lieu, il y a *le travail comme instrument*, c'est-à-dire que le travail est un élément de la vie sans en être le centre, les jeunes “[...] *revendiquent alors une plus grande autonomie, le droit de prendre des initiatives, un encadrement plus souple, refusant de tout sacrifier pour l'entreprise.*”<sup>40</sup> Le travail devient un outil afin d'améliorer ses conditions de vie après les heures de bureau. Finalement, *le vivre autrement* est une nouvelle tendance qui demeure toutefois minoritaire. Il s'agit en fait d'une rupture avec le monde du travail, les jeunes “[...] *se refusent à laisser au monde du travail le soin d'organiser toutes leurs places et leurs temps de vie.*”<sup>41</sup> Ils préfèrent apprendre à vivre avec les différentes ressources étatiques ou

---

<sup>37</sup> Gilles PRONOVOST, *op. cit.*, pp. 22-23.

<sup>38</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.10.

<sup>39</sup> Jean-François RENÉ, “Les jeunes et le rapport au travail; le point sur la littérature sociologique.” in *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, no 2, 1993, p. 44.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 47

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 49.

autres plutôt que de s'engouffrer dans un travail insatisfaisant. René (1993) soulève l'idée que cette dernière tendance se retrouve davantage chez les jeunes plus scolarisés et ayant des valeurs se rapprochant du post-matérialisme.

À partir de cela, on comprend que les jeunes, pour s'investir et progresser, doivent se sentir compris et reconnus par les gens qui les entourent.

Les jeunes trouvent réponse à leur besoin de reconnaissance "auprès de leurs groupes de pairs où ils peuvent vivre d'égal à égal sans toujours avoir à défendre leurs valeurs ou leur vision du monde, où ils peuvent confronter leurs idées sans être rejetés ou disqualifiés", sans devoir s'exiler hors de leur propre milieu. [...] Ils ont besoin d'être considérés par les autres comme "personnes globales", d'être écoutés vraiment, plusieurs exprimant même que c'est de ce manque d'écoute profonde qu'ils souffrent le plus.<sup>42</sup>

Il existe donc un décalage ou une rupture dans l'interaction entre les jeunes et les adultes; et les jeunes en souffrent. Selon plusieurs auteurs, ils ont besoin d'échanges signifiants afin de se comprendre et de progresser dans leur cheminement personnel. Ou comme le dit Pinard (1994), "[...] *au milieu de ces rapports complexes, complices ou ambivalents avec les adultes, les jeunes ont besoin d'accompagnement pour accéder à la condition de jeune adulte. Plusieurs auteurs constatent chez les jeunes ce besoin d'être guidés, ce besoin de "trouver sur leur chemin des aînés qui acceptent de les écouter, de réfléchir avec eux et elles sur la base de leur expérience de vie", dans un climat de confiance et de respect.*"<sup>43</sup> Une fois rendus au collégial, cela n'est toutefois pas simple à établir puisque les étudiants clament une plus grande autonomie, mais semblent tout de même avoir besoin d'accompagnement. Pinard (1994) exprime bien cette idée:

Ils [les étudiantes et étudiants collégial] affichent des traits d'ambivalence entre leur besoin d'autonomie - être maître de l'organisation de leur temps, vivre leur vie hors de l'école, aller à leur rythme, subvenir à leurs besoins eux-mêmes - et leur besoin de soutien. Ils ont le sentiment d'être laissés à eux-mêmes, disent leur besoin d'aide pour leur cheminement scolaire et personnel, leur besoin de rapport humains signifiants. Ils ont une sensibilité particulière au respect et aux rapports de pouvoir. Certains vivent dramatiquement des problèmes de solitude et d'isolement dans l'école. Ils ont besoin d'être considérés globalement, comme personnes. Ils ont besoin de véritables maîtres, des modèles inspirants, des accompagnateurs.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.13.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p.7.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p.55.

L'école, y compris le cégep, serait donc un lieu où les étudiants ont la possibilité, bien qu'elle ne semble pas très fréquente, de côtoyer des gens signifiants pour les aider à devenir des adultes. Ce qui sous-entend que l'école ne sert pas seulement à enseigner des matières académiques. Dubet (1991) souligne très bien ce fait.

En ce sens, l'expérience scolaire n'est pas strictement scolaire: les amitiés et les amours, les rencontres avec des professeurs "extraordinaires" ou odieux, les passions politiques et idéologiques s'agrègent dans l'école. L'expérience scolaire est celle d'un acteur qui n'est pas totalement identifiable à son rôle, qui construit une subjectivité, qui s'efforce d'être le sujet de ses études en mesurant ses investissements, en adhérant à une culture ou en la rejetant.<sup>45</sup>

Toutes ces observations, réflexions ou conclusions ont amené Pinard (1994) à se questionner à savoir si c'est vraiment un manque de ressources ou plutôt un choix que ces jeunes font de ne pas s'impliquer ni s'approcher des gens qui sont là pour eux. Ou peut-être le font-ils à l'extérieur du milieu scolaire et que cela demeure inconnu? Pinard (1994) pousse sa réflexion en suggérant que les étudiants n'ont peut-être pas le temps pour ce genre de relation ou encore qu'ils sont victimes "[...] *d'une conjoncture qui viendrait surdéterminer cette difficulté d'échanges authentiques dans le milieu scolaire*"<sup>46</sup>. Elle en conclut néanmoins qu'il n'existe pas de réponse unique à ce questionnement. Elle propose également que ces comportements peuvent traduire des changements importants au niveau de la jeunesse en plus d'amorcer une réflexion sociétale sur la place laissée aux jeunes.

Les jeunes, les jeunes adultes, les populations étudiantes du collégial, seraient-ils en train de nous livrer, par leurs pratiques et leur agir, dans leurs attitudes, dans leurs effacements, une réelle critique sociale? Leur retrait du collectif et de l'institutionnel traduirait-il un reflet, voire une contestation, des impasses ou des fermetures qu'ils y perçoivent? Quels enseignements pourrions-nous tirer de leurs attentes et de leur vision de la société, du travail, de l'école? Quelle place sommes-nous prêts à leur donner dans la définition et dans l'ajustement des "repères de système", que ces derniers soient sociaux ou scolaires? Où sont, dans la société et dans l'école, les zones grises qui freinent leur désir légitime d'accomplissement et leur avancée vers une réelle insertion sociale et professionnelle? Comment l'école pourrait-elle s'adapter - ou mieux s'adapter - à leurs besoins et à leur culture, et faire en sorte qu'elle soit elle-même un facteur déterminant de persévérance et de réussite?<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> François DUBET, *op.cit.*, p.16.

<sup>46</sup> Hélène PINARD, *op.cit.*, p.46.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p.57.

Il s'agit d'une réflexion et un questionnement forts intéressants auxquels cette recherche apporte certains éléments de réponse.

Cette section de la revue de littérature a soulevé de nombreux problèmes vécus par les jeunes: insécurité, isolement, sentiment d'être incompris, laissé à eux-mêmes, manque de reconnaissance des autres, etc. La prochaine section reprend certains de ces éléments et en nomme d'autres afin de bien cerner les différents problèmes auxquelles les jeunes ont ou peuvent avoir à faire face.

### **1.3 Quels sont les problèmes fréquents des étudiants du cégep?**

Les étudiants de niveau collégial sont plus matures que ceux du secondaire, mais il n'en demeure pas moins qu'ils vivent des situations problématiques. "*Selon des experts, 50 à 70 % des jeunes auraient besoin d'aide à un moment ou l'autre de leur adolescence.*"<sup>48</sup> Ces experts ayant été consultés lors de la commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux mené par Jean Rochon en 1986<sup>49</sup>. Ces chiffres démontrent bien la proportion des jeunes ayant besoin de support. Mais la question demeure, les étudiants du collégial le reçoivent-ils ou du moins le recherchent-ils? Et trouver des réponses à ces questions est un des objectifs visés par ce mémoire.

D'autre part, quels genres de problèmes rencontrent-ils? Selon Gagnon (1989), les problèmes d'ordre scolaire proviennent de diverses sources.

Les difficultés scolaires et l'absentéisme peuvent être provoqués par des problèmes d'ordre social, comme la pauvreté et un milieu où l'école est peu valorisée; par des problèmes d'ordre familial, comme des conflits ou la violence; par des problèmes de santé mentale chez les parents; par des problèmes d'ordre personnel, comme des difficultés d'apprentissage ou de comportement; et finalement par l'organisation scolaire elle-même, qui peut être inappropriée.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Claude GAGNON, *Les jeunes en difficulté*, Centraide Québec, Comité de développement social, décembre 1989, p. 52-53.

<sup>49</sup> Jean ROCHON, *Les services de santé et les services sociaux*, Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, Éd. Les publications du Québec, 1987, 221 pages.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 8.

Cet auteur soulève plusieurs autres difficultés qui peuvent affecter les jeunes, et pas seulement dans leurs études. Par ailleurs, Singly (2000) présente un fait pouvant être problématique pour ces jeunes, difficile à gérer et à accepter, mais qui est parfois oublié. *“Les jeunes sont dans des conditions sociales et psychologiques qui leur permettent d’accéder à une certaine autonomie, sans pour autant disposer des ressources, notamment économiques, suffisantes pour être indépendant de leurs parents.”*<sup>51</sup> Il explique également que cette dissociation entre l’autonomie et l’indépendance est générée d’un côté par l’individualisation de chacun, impliquant la recherche de l’épanouissement personnel, l’authenticité et l’expression de soi, et de l’autre côté par la prolongation des études et donc de la dépendance parentale. Ce désir de liberté et cette dépendance face aux parents est un conflit pour eux qui semblent lourd psychologiquement.

Finalement, suite à de nombreuses lectures et à un regroupement, cinq situations problématiques ou leurs possibles conséquences sont évidentes: l’avenir, l’environnement familial, les ruptures affectives, le suicide et le décrochage scolaire. Ces derniers en englobant d’autres, ou du moins certains en découlant.

### 1.3.1 Avenir

*“La jeunesse est le temps où le pouvoir d’invention de soi par soi est maximum: l’avenir reste ouvert.”*<sup>52</sup> Mais l’avenir est un concept assez vaste qui peut impliquer plusieurs aspects problématiques, tout comme le rapporte Gauthier. *“Cet âge est probablement celui qui suscite le plus d’enthousiasme puisqu’il est ouvert à tous les possibles. Mais en même temps, il laisse planer tant d’incertitudes face à l’avenir qu’il crée une impression d’impuissance, donc de crainte, devant les orientations qui seront prises.”*<sup>53</sup> Et “[...] même s’ils [les jeunes] sont en général d’une nature optimiste, ce n’est pas sans inquiétude que

---

<sup>51</sup> François DE SINGLY, “Penser autrement la jeunesse”, in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, p.12.

<sup>52</sup> Emmanuelle MAUNAYE, “Passer de chez ses parents à chez soi: entre attachement et détachement.”, in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, p.60.

<sup>53</sup> Madeleine GAUTHIER, “L’âge des jeunes: un fait social instable”, *op. cit.*, p.23.

*les jeunes songent au futur.*<sup>54</sup> Un futur qui commence par un choix de carrière afin d’orienter leurs études; un choix important et décisif pour l’avenir. Fortier explique clairement le conflit interne que ces jeunes peuvent vivre au moment de faire ce choix si crucial.

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 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.<sup>55</sup>

D’ailleurs, Doray (2003), dans sa recherche, fait le constat que “[...] *le choix du programme est souvent marqué par l’indécision vocationnelle et la méconnaissance des programmes.*”<sup>56</sup> Par ailleurs, Laplante (2004) souligne que “[...] *comme l’imprévisible semble intervenir avec une force croissante, les prophètes [les orienteurs] perdent leurs repères et le choix de carrière des jeunes tient davantage du pari. Rassurer devient un rôle important.*”<sup>57</sup> Ainsi, malgré la présence des orienteurs pour accompagner et proposer des avenues diverses aux jeunes, la difficulté demeure.

Les orienteurs peuvent diriger l’étudiant vers un domaine qui pourra lui permettre de mettre en valeur ses aptitudes et ses habiletés, mais il n’en reste pas moins que presque tous les domaines de travail comprennent un certain risque quant à l’embauche. “*Car s’il est quelque chose qui manque dans notre société actuellement, c’est bien l’espoir et la capacité de se projeter dans un avenir meilleur et de concrétiser un projet de vie. Les jeunes sont tenaillés par un sentiment d’impuissance pour le moins paralysant, qui a plutôt pour effet de saper leur créativité et leurs aspirations.*”<sup>58</sup> Les nombreuses fermetures d’usines et

---

<sup>54</sup> Julie TRAHAN, *op. cit.*, p. 10.

<sup>55</sup> Claire FORTIER, *Les yeux grands fermés. Le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*, Centre universitaire de recherche sur la science et la technologie, Montréal, 2003, p.5.

<sup>56</sup> Pierre DORAY et al., “Les parcours scolaires en sciences et technologiques au collégial”, Note de recherche 2003-2006, Centre interuniversitaires de recherche sur la science et la technologie, Montréal, 2003, p.74.

<sup>57</sup> Laurent LAPLANTE, “Les jeunes et leur orientation professionnelle; leurs choix, leurs carrières, leurs rêves!”, *Revue Notre-Dame*, Vol. 102, no 1, janvier 2004, p. 6.

<sup>58</sup> Julie TRAHAN, *op. cit.*, p.3.

d'entreprises actuelles ainsi que l'économie canadienne qui semble être davantage dirigée par les aléas de l'économie mondiale et les conflits socio-politiques mondiaux ne font rien pour améliorer la situation.

Les jeunes sont conscients qu'il existe une précarité d'emploi sur le marché du travail et que les postes à vie se font de plus en plus rares. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que la génération des baby-boomers partira à la retraite bientôt et laissera une grande part du marché du travail à ces jeunes. Les conditions de travail seront-elles aussi bonnes que celles connues par cette génération? Pinard (1994) soulève, en lien avec l'avenir, qu'il pourrait également y avoir un conflit de générations.

Le drame de la précarité d'emploi et l'incertitude de l'avenir, leur sentiment d'impuissance devant leur situation - ils n'ont pas le poids du nombre "pour culbuter la génération qui précède et imposer leurs conditions" -, leur perception du désintéressement des adultes à leur égard - "il y a bien du monde qui s'occupent autour d'eux mais pas grand monde qui s'occupent d'eux" - sont autant d'aspects qui leur font penser leurs problèmes en termes de solidarité de générations.<sup>59</sup>

Les nombreuses clauses orphelines dans les conventions collectives n'aident d'ailleurs pas à améliorer ces conditions inter-générationnelles.

D'autre part, il y a également l'appréhension de ce que sera l'*après étude*. "*Le rapport présenté par Posterski et Bibby, suite à un sondage exhaustif mené en 1987 auprès de plus de 2100 jeunes canadiens âgés de 15 à 24 ans, révèle que la vie après les études est une source de tension et d'inquiétude pour beaucoup de jeunes, et que plus de 50 % des répondants âgés entre 15 et 19 ans indiquent que cela les dérange "énormément" ou "passablement".*"<sup>60</sup> D'ailleurs, selon Gagnon (1989), "[...] pour les étudiant-e-s universitaires ou du collégial, les difficultés financières, l'endettement, le stress et l'inadéquation des programmes par rapport aux exigences du monde du travail créent la démotivation, les inquiétudes et des problèmes de santé physique et/ou mentale."<sup>61</sup> Bien que les chiffres avancés par Bibby et les faits relatés par Gagnon datent de plus de 15 ans, il

---

<sup>59</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.6.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p.4.

<sup>61</sup> Claude GAGNON, *op. cit.*, p.19.

semble tout de même que la situation n'ait pas tellement changé depuis. Encore ici, ce mémoire renouvelle les connaissances à ce sujet.

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel de 2001-2002, constate que les attentes et besoins des jeunes sont diversifiés et ce autant au niveau scolaire que social. Par ailleurs, “[...] le Conseil considère que la société doit leur offrir des mesures d'accompagnement et de soutien, en particulier jusqu'à leur majorité.”<sup>62</sup> Ces mesures d'accompagnements provenant des intervenants scolaires, mais également des services sociaux de la communauté. Le Conseil (2002) poursuit également ses recommandations en abordant le sujet de la fréquentation scolaire obligatoire. “*La fin de la période de fréquentation scolaire obligatoire constitue un moment critique où les jeunes peuvent être davantage tentés de quitter l'école.*”<sup>63</sup> Ce choix de quitter l'école prématurément, bien que légal, peut être lourd de conséquences. C'est pourquoi le Conseil (2002) suggère fortement qu'un accompagnement et un suivi auprès de ces jeunes soient établis afin de bien les soutenir dans leur cheminement.

Finalement, on comprend que l'appréhension face à l'avenir, que ce soit par rapport au choix de carrière ou à l'entrée dans le marché du travail, provoque chez les adolescents et les jeunes adultes un sentiment d'angoisse et d'incertitude. “*Autant de situations où les jeunes sont les premiers à connaître les soubresauts, les exigences et les conséquences des mutations en cours. Cette période de la vie [la jeunesse] est probablement parmi les plus sensibles aux changements sociaux. Voilà pourquoi la jeunesse mérite toute notre attention et tous nos égards.*”<sup>64</sup> Et la recherche présentée dans ce mémoire représente une des façons possibles de les rejoindre.

---

<sup>62</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, p.61.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p.61.

<sup>64</sup> Gilles PRONOVOST, *op. cit.*, p.18.

### 1.3.2 Environnement familial

L'école est certes un environnement important dans lequel évoluent les jeunes. Par contre, l'environnement familial demeure tout de même celui où l'adolescent ou le jeune adulte vit et progresse jour après jour. Ainsi, une famille au sein de laquelle il y a discordance, que ce soit entre les parents ou entre les parents et les enfants, aura un impact néfaste sur le jeune. Divers organismes “[...] *supportant les jeunes identifient plusieurs conséquences du divorce ou de la séparation sur les jeunes. Les enfants souffrant de l'absence d'un parent ont tendance à se sentir insécures, à craindre d'être abandonnés, à vivre des perturbations dans le processus psychosexuel et à se sentir parfois coupables de la séparation des parents.*”<sup>65</sup> Tout cela n'est pas facile à vivre pour un adolescent qui est déjà en crise identitaire.

Les parents étant souvent des intervenants importants auprès des jeunes lorsque ces derniers vivent des situations difficiles, on comprend qu'une rupture de communication avec eux peut amener ces jeunes à se refermer sur eux-mêmes. Et ils ne sont pas nécessairement assez solides pour parvenir à tout gérer par eux-mêmes, ce qui les amène à provoquer involontairement d'autres problèmes ou parfois à envisager de tristes solutions. “*Dans leur étude sur le suicide des étudiants et étudiantes de cégeps, Lamontagne et ses collaborateurs, et collaboratrices constatent en effet que de façon générale, le climat familial semble jouer un certain rôle chez les étudiants suicidaires. Ceux-ci proviennent davantage de familles où les parents ne s'entendent pas bien entre eux, ils entretiennent des mauvaises relations avec leurs familles et ne discutent pas de leurs problèmes avec leurs parents.*”<sup>66</sup> De cette manière, le climat familial devient un problème important lorsque la communication est difficile voire inexistante entre les parents et leurs enfants, et ce même au niveau collégial.

---

<sup>65</sup> Claude GAGNON, *op. cit.*, p.16.

<sup>66</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.14.

### 1.3.3 Ruptures affectives

Les ruptures amoureuses sont traumatisantes à n'importe quel âge, toutefois à 15 ou 18 ans elles semblent être vécues plus durement. Peut-être est-ce par inexpérience ou par fragilité, mais il n'en reste pas moins que les jeunes en sont affectés. *“Plusieurs responsables d’organismes communautaires jeunesse mentionnent que les peines d’amour constituent un des principaux facteurs déclenchant une crise suicidaire chez les jeunes. Les jeunes carencés affectivement réagissent particulièrement avec éclat lors de ruptures.”*<sup>67</sup> Si un échec amoureux peut amener un jeune à songer au suicide, on peut prétendre qu’il peut également avoir des impacts négatifs à bien d’autres niveaux. C’est pourquoi il est important de prendre connaissance de cette réalité et ce même au niveau collégial.

### 1.3.4 Suicide

Le suicide est une autre conséquence d’un manque de communication et de soutien envers les jeunes lors de situations problématiques. Le suicide leur apparaît comme une solution pour mettre fin à leur peine, leur souffrance, leur désarroi face à la vie. Le suicide est l’une des principales causes de décès chez les jeunes au Québec. Gagnon (1989) citait dans son livre une recherche “[...] menée auprès de 600 collégiens du Québec [qui] rapporte en 1984, qu’un jeune sur cinq avoue avoir déjà pensé sérieusement au suicide au cours de sa vie, et un collégien sur huit reconnaît avoir eu l’intention d’attenter à ses jours aux cours des deux derniers mois.”<sup>68</sup> Il s’agit d’un phénomène très présent et d’autant plus préoccupant; il est donc primordial de s’y attarder.

Le suicide étant une finalité, n’est-il pas essentiel de songer aux éléments qui sous-tendent cet acte? Pinard (1994) en résume quelques-uns:

Faut-il voir des liens entre cette marginalité ressentie par les jeunes et l’augmentation des suicides depuis les dernières décennies? Diverses études font à tout le moins ressortir que parmi les causes qui viendraient en tête de liste, figurent l’anonymat et l’isolement, l’incertitude face à l’avenir et l’éclatement de la structure familiale.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.22.

<sup>68</sup> Claude GAGNON, *op. cit.*, p.54.

<sup>69</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.5.

Gratton (1996) soutient que “[...] *le danger de suicide pointe lorsque se rompt le contact entre valeurs et ressources, lorsqu’il y a un bris de connexion entre les deux.*”<sup>70</sup> Mais quelles sont les ressources actuellement disponibles pour ces jeunes? Qu’est-ce qui pourrait être fait pour aider les jeunes et ainsi les amener à songer à d’autres solutions pour régler leurs problèmes? C’est en quelque sorte une part des objectifs de ce mémoire: démontrer et /ou améliorer les ressources et les interventions auprès de ces jeunes.

### 1.3.5 Décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est une des conséquences des situations problématiques vécues par les jeunes. Comme il en a été un peu question dans les sections précédentes, on constate que le décrochage provient souvent d’une démotivation profonde, d’un sentiment d’abandon, d’incompréhension ou d’exclusion du milieu scolaire, d’un avenir incertain, d’un marché du travail qui semble fermé, de la précarité d’emploi, etc. Limoges (2004) déclare que “[...] *le décrochage scolaire, particulièrement au collégial où l’on note un taux d’abandon de 50 %, est là pour nous rappeler l’urgence d’agir.*”<sup>71</sup> Agir pour prévenir le décrochage en démontrant aux jeunes les avantages à persévérer dans leurs études; la prévention se fait par un bon accompagnement.

D’autre part, le décrochage scolaire au collégial donne l’illusion d’être moins problématique qu’au secondaire puisque les étudiants ont en main un diplôme et qu’ils sont en droit d’abandonner l’école vu leur âge. Par conséquent, cette problématique est parfois minimisée et ces jeunes sont ainsi oubliés.

Quelles sont actuellement les ressources d’accompagnement offertes aux jeunes? La prochaine section en présente quelques-unes nommées dans la littérature. La deuxième partie de ce mémoire, soit l’analyse des entrevues réalisées, décrit les ressources réellement présentes pour les collégiens, du moins pour ceux de Thetford Mines et de Victoriaville.

---

<sup>70</sup> Francine GRATTON, “Le suicide chez les jeunes, un acte sensé”, *Santé mentale au Canada*, 1996 Vol 43, no 3, p. 23.

<sup>71</sup> Jacques LIMOGES, *op. cit.*, p. 16.

## 1.4 Quels sont les ressources actuelles?

Les ressources actuelles pour les jeunes sont diverses. Toutefois, “[...] nous savons que les jeunes, lorsqu’ils sont préoccupés par des sujets qui leur tiennent à coeur, comme l’amour, la sexualité et la drogue, se confient à l’un de leurs pairs afin de chercher conseil. Cela s’observe dans une proportion très élevée.”<sup>72</sup> C’est donc dire que les amis sont une partie très importante de la vie des jeunes puisque, et selon Gagnon (1989), “[...] il est bien connu que les pairs constituent la principale ressource d’écoute, de support et d’aide pour les jeunes lorsqu’ils éprouvent des difficultés.”<sup>73</sup>

Par contre, sont-ils de bons conseillers et parviennent-ils à rassurer l’autre? Et lorsqu’ils vont chercher ailleurs, que recherchent-ils? Reçoivent-ils des réponses satisfaisantes? D’après ce que rapporte Gagnon (1989), il appert que seuls les étudiants vivant des situations problématiques graves réussissent à être entendus et pris au sérieux.

Les étudiant-e-s aux prises avec des difficultés peuvent s’adresser aux différents professionnel-le-s qui travaillent à l’école: psychologues, travailleurs-euses sociaux-ales, infirmiers-ères, conseillers-ères en orientation, psycho-éducateurs-trices, orthopédagogues, etc. Toutefois, ces professionnels-les sont généralement accessibles pour les jeunes qui manifestent des problèmes lourds ou relatifs au plan académique. Bien qu’il existe aussi des programmes de prévention à l’école, ils ont été souvent l’objet de critiques sur le plan de la quantité et de la qualité.<sup>74</sup>

Cette situation est également observable au niveau collégial. De plus, “[...] la grande majorité d’entre eux [les répondant(e)s à la vaste enquête de Posterski et Bibby] perçoivent que les adultes aiment bien les jeunes et sont courtois à leur égard, mais estiment qu’ils manquent de confiance dans les jeunes et ne les comprennent pas.”<sup>75</sup> Ainsi, ils continuent à discuter avec leurs pairs ou encore ils gardent pour eux leurs craintes et doutes face à leurs problèmes ou questionnements. Ils souhaiteraient en parler, mais ne trouvent pas où et avec qui; ils ne veulent pas non plus être perçus seulement en fonction de leurs problèmes, que

---

<sup>72</sup> Jacques LIMOGES, *op. cit.*, p.22.

<sup>73</sup> Claude GAGNON, *op. cit.*, p.11.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>75</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.7.

ces derniers soient d'ordre scolaire ou personnel. Ils veulent être pris à part entière, dans tout ce qu'ils représentent et avec toutes leurs remises en questions, que ce soit concernant un choix de carrière, des problèmes familiaux ou scolaires, une peine d'amour, etc.

Par conséquent, ces étudiants s'isolent ou décrochent puisqu'ils se sentent abandonnés. Le Conseil supérieur de l'éducation (2002), dans ses recherches et observations sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités:

[...] constate non seulement leur engagement moins exclusif face aux études, mais aussi leur isolement, tout en faisant ressortir leur besoin de rapports humains significatifs. [...] Ces liens humains consistants, les étudiantes et étudiants semblent nombreux à les attendre, à en éprouver le besoin, et ce, non seulement dans la sphère de l'apprentissage scolaire proprement dit. [...] ... les cégépiennes et les cégépiens expriment le besoin d'être entendus, reconnus et respectés comme personnes à part entière, et non seulement comme main-d'oeuvre en formation.<sup>76</sup>

Il est clair dans ces propos que les jeunes ont grandement envie de discuter, mais ne parviennent pas à se faire entendre ou à trouver une personne efficiente qui saura les comprendre et les orienter. Et pour arriver à le faire, il ne s'agit pas de déplacer des montagnes, mais bien de prendre le temps de les écouter et de les respecter. D'ailleurs, ce que Laplante (2004) affirme, concernant le choix de carrière, demeure sensiblement les mêmes façon d'agir pour toutes autres problèmes. Il dit que ce soit de la part des parents, des orienteurs ou autres, “[...] *renseigner, écouter, échanger, accompagner, soutenir, rassurer, encaisser les surprises, recommencer, autant de façons de faciliter l'orientation professionnelle des jeunes sans la déterminer lourdement.*”<sup>77</sup>

Bref, cette façon de faire, soit écouter et accepter l'autre avec tout ce qu'il représente, nombres d'auteurs la nomme “approche globale”. Gagnon (1989) la définit ainsi:

L'approche globale consiste à dépasser la demande initiale du jeune et le problème davantage apparent. L'intervenant-e s'adapte aux besoins et à la situation du jeune et le supporte dans des domaines aussi disparates que la recherche d'emploi, l'information sur la sexualité et l'aide sur le plan émotif. Il tient compte de toutes les dimensions de la vie du jeune, c'est-à-dire les aspects biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, culturels, etc.<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.45-46.

<sup>77</sup> Laurent LAPLANTE, *op. cit.*, p.14.

<sup>78</sup> Claude GAGNON, *op. cit.*, p.10.

Par ailleurs, Guillaume suggère que “[...] *les mécanismes de régulation qui se mettent en place à travers les différentes formes d’intervention tendent à organiser ou à structurer une vision de la jeunesse autour de huit axes.*”<sup>79</sup> Voici une brève synthèse de ces explications.<sup>80</sup> Premièrement, l’intervention prend une forme d’accompagnement et le jeune se trouve ainsi au centre des préoccupations puisqu’il est “[...] *un être libre de ses choix et responsable de ses actes*”, cet aspect étant le deuxième axe. En troisième lieu, Guillaume souligne que “[...] *la responsabilité individuelle s’origine dans la capacité de formuler des « projets ».*” Ensuite, il affirme que “[...] *l’estime de soi et le retour réflexif sur soi deviennent les clefs de voûte de l’intervention*”. Cinquièmement, l’individualisation des problèmes de la jeunesse “[...] *contribue à faire peser sur l’individu seul le poids des fautes constatées ou diagnostiquées.*” Par conséquent, le sixième axe propose que la prévention devienne l’un des objectifs principaux de l’intervention, ceci passant par un dépistage plus rapide des jeunes vivant des problèmes. De cela découle, au septième axe, une distinction “[...] *entre la cause et l’effet des phénomènes observés. La linéarité devient la règle ou la norme.*” Finalement, il faut prendre conscience du “[...] *contraste qui sépare les perspectives institutionnelles et les pratiques effectives des jeunes*”. Ce qui revient en quelque sorte à l’approche globale présenté auparavant, c’est-à-dire écouter et accepter le jeune dans sa globalité, intervenir selon ses besoins et attentes tout le poussant à approfondir ses demandes.

D’autre part, n’est-il pas vrai que toutes les expériences amènent de nouvelles connaissances et permettent aux jeunes de construire leur identité?

Il appartient donc aux intervenants d’adapter les approches pédagogiques afin de valoriser les différentes manières d’apprendre. Par ailleurs, comme société, nous avons le devoir d’aider les jeunes à récupérer de manière constructive l’ensemble de leurs expériences, à l’école ou ailleurs. Tout ce qui constitue leur chemin de vie, les voyages, le bénévolat, les loisirs, même le décrochage scolaire, est prétexte à l’obtention de diverses habiletés.<sup>81</sup>

Toutefois, selon Gagnon (1989), cette approche globale “[...] *en intervention jeunesse implique d’abord la nécessité de redéfinir la cible de l’intervention.*”<sup>82</sup> Est-ce à dire que les

---

<sup>79</sup> Jean-François GUILLAUME, “Des jeunes face aux institutions”, in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, p.116.

<sup>80</sup> Jean-François GUILLAUME, *op. cit.*, p.116-117.

<sup>81</sup> Jacques LIMOGES, *op. cit.*, p.28.

<sup>82</sup> Claude GAGNON, *op. cit.*, p.8.

problèmes de la jeunesse décrites dans la littérature ne représentent plus la réalité ou plutôt qu'il y a des changements auprès de la population étudiante? D'une façon ou d'une autre, la littérature démontre qu'il y a un manque quelque part et que les étudiants aspirent à être davantage entendus et écoutés.

## 2. THÉORIE ET CONCEPTS

En recherche, il est primordial que les mots soient bien définis, car un malentendu sur un mot ou une idée peut engendrer une discorde importante sur la validité ou sur les résultats de cette dite recherche. Par ailleurs, un concept est habituellement teinté du paradigme ou de la théorie à laquelle le chercheur se rattache. Ainsi, cette section débute par un bref aperçu du paradigme sociologique utilisé lors de cette recherche, soit l'*interactionnisme symbolique*. Par la suite, les concepts centraux et leurs significations dans le contexte où ils sont utilisés seront précisés. Il sera tout d'abord question du terme d'*intervention* et d'*intervenant*, pour ensuite traiter de l'agrégat de cette recherche, soit les *étudiants de niveaux collégial*. Viendront enfin les concepts centraux de cette recherche, les *besoins* et les *attentes*, reliés aux *expériences problématiques* qu'elles soient vécues et/ou racontées de ces mêmes étudiants.

### 2.1 Cadre théorique

Il est possible d'étudier les problèmes et les faits sociaux à partir de plusieurs théories.<sup>83</sup> Néanmoins, il m'apparaissait plus opportun, dans cette recherche, de me concentrer davantage sur l'*interactionnisme symbolique*. Pour comprendre un peu ce qu'implique cette théorie, il est révélateur de connaître sa conception de la *société*, des *individus*, de l'*action sociale*, du *problème social* et des *faits* ou *phénomènes sociaux*. Premièrement, pour les interactionnistes symboliques, "[...] la société doit être perçue comme constituée de personnes agissantes, et la vie en société, comme résultante de leurs actions."<sup>84</sup> Ou encore, comme l'indique Dutrénit, l'individu "[...] n'est plus la conséquence mais l'origine de la société et de ses institutions."<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Henri DORVIL et Robert MAYER (sous la direction de), *Problèmes sociaux*, Coll. Problèmes sociaux et interventions sociales, Presse de l'Université du Québec, Montréal, 2001.

<sup>84</sup> Herbert BLUMER, "L'interactionnisme symbolique" in *Sociologie, textes fondamentaux*, BERTHELOT, Jean-Michel, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 1969, p.73.

<sup>85</sup> Jean-Marc DUTRÉNIT, "Déterminisme ou liberté? Paradigmes scientifiques et intervention sociale", *Service social*, vol. 42, no 3, 1993, p.113.

On comprend donc que l'*individu* est pourvu d'une capacité d'action, qu'il a du pouvoir sur sa vie. Il est tout de même porteur d'une culture, de valeurs qui lui feront adopter certaines stratégies plutôt que d'autres afin d'accomplir son action; il aura des rôles différents selon le contexte et la situation dans lesquels il se positionne. "*L'acteur se caractérise par ses "prises de rôle" dans le procès de socialisation, par l'apprentissage du contenu des attentes réciproques entre les membres d'une collectivité. Le rôle social est un ensemble de significations et de valeurs qui guident un acteur dans un champ socioculturel donné.*"<sup>86</sup> Il est intéressant de souligner que ces significations, leurs manières d'agir et d'interpréter une interaction provient de leurs expériences interactionnelles antérieures.

L'*action sociale*, pour sa part, "[...] se situe dans les individus agissants qui adaptent leurs actions respectives les unes aux autres à travers un processus d'interprétation."<sup>87</sup> Ce dit processus étant assimilé "[...] à travers les interactions antécédentes, ils [les acteurs] développent et acquièrent des compréhensions ou des définitions communes de la façon dont il faut agir dans l'une ou l'autre situation."<sup>88</sup> Toutefois, une mauvaise interprétation ou un incompréhension de son rôle engendre un malaise ou une rupture de l'interaction, ceci étant en quelque sorte le *problème social* dans ce paradigme. À ce sujet, Goffman (1973) disait:

Lorsque ces ruptures se produisent, l'interaction elle-même peut prendre fin dans la confusion et la gêne. [...] Finalement tous les participants peuvent se sentir mal à l'aise, déconcertés, décontenancés, embarrassés, et tendent à éprouver cette sorte d'anomie qui se produit quand s'effondre ce système social en miniature que constitue l'interaction en face à face.<sup>89</sup>

Autrement dit, le *fait* ou *phénomène social* réside dans l'interaction même, qu'elle se passe entre deux individus ou entre groupes sociaux. Boudon (1996) l'explique en disant: "[...] l'originalité de l'interactionnisme symbolique est de considérer l'action réciproque des êtres humains et les signes qui la rendent visible comme le phénomène majeur"<sup>90</sup> à étudier.

---

<sup>86</sup> Jacques HERMAN, *Les langages de la sociologie*, Coll. Que Sais-je?, Presses universitaires de France, Paris, 1994, p.115.

<sup>87</sup> Herbet BLUMER, *op. cit.*, p.72.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p.74.

<sup>89</sup> Erving GOFFMAN, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les éditions de Minuit, 1973, pp.20-21.

<sup>90</sup> Raymond BOUDON et autres (sous la direction de), *Dictionnaire de la sociologie*, Éd. Club France Loisirs, Références Larousse, Paris, 1996, p.126.

Bref, l'interaction entre deux individus est la base du social selon l'interactionnisme symbolique. Et c'est pourquoi il est intéressant de questionner les étudiants de niveau collégial afin de découvrir s'il s'agit d'une rupture, d'une mauvaise interprétation ou l'absence même d'interactions avec les intervenants, ceci ayant pour effet qu'ils sont moins entendus et mal compris. Voici un exemple d'application de cette théorie par rapport au problème social soulevé par ce mémoire.

Un étudiant ayant des difficultés suite au suicide de son ami, ne parvient pas à comprendre et à trouver un sens à tout cela. Il tente d'en discuter avec ses amis, mais ces derniers ne sont guère plus aptes à comprendre. Il s'agit ici d'une première rupture d'interaction entre deux personnes vivant une situation ardue. Ce même étudiant tente de consulter un travailleur social ou un psychologue, mais après quelques recherches, il découvre que ces services ne sont pas offerts dans son cégep. Voici une deuxième rupture d'interaction pour cause d'absence de ressources ou d'intervenants. Finalement, cet étudiant se rend discuter avec son agent de pastorale, puisqu'il s'agit de la seule personne disponible pour parler des problèmes qui ne sont pas d'ordre scolaire. Toutefois, la discussion ne lui apporte pas autant de réconfort qu'il ne l'aurait souhaité car son agent de pastorale lui suggère de prier et de demander à Dieu des réponses à ses interrogations sur le *pourquoi mon ami a fait cela*; alors qu'il est plus ou moins croyant. Cet étudiant ne retournera pas consulter cet intervenant puisqu'il ne répond pas à ses besoins. Cette troisième rupture de l'interaction provient du fait que le rôle joué par l'agent pastorale ne coïncidait pas avec la conception qu'a l'agent pastorale de son propre rôle et celui souhaité par l'étudiant.

Il serait réductionniste de croire qu'il est possible de comprendre toute la complexité de cette théorie par ces quelques définitions de concepts et cet exemple, mais cela en présente tout de même suffisamment pour la compréhension de ce mémoire.

## 2.2 Définition des concepts

Cette introduction théorique faite, il s'agit maintenant de définir les concepts centraux de cette recherche.

Premièrement l'*intervention* ; il s'agit d'un terme vaste qui peut se comprendre de diverses manières. Selon le dictionnaire *Le Robert*, dictionnaire de sociologie, l'*intervention* consiste en un “[...] ensemble de pratiques interactives, gérées à la demande par des professionnels de sciences humaines, destinées à infléchir des stratégies dont dépend une logique sociale circonscrite.”<sup>91</sup> Ce document nous réfère également à la définition de *travail social*; ainsi “[...] le travail social consiste en tout acte qui, au moyen d'interaction, d'enseignement ou de service, vise à développer la compétence sociale d'individus ou de groupes tombés au-dessous ou en dehors des normes de la société locale.”<sup>92</sup> Bien que cette définition ne fasse pas partie de la conception qu'en aurait fait les interactionnistes symboliques, en particulier à cause de la notion de norme et d'autre part parce que les interactionnistes ne considèrent pas l'intervention comme étant une interaction différente des autres, cela donne tout de même un point de départ. On peut extrapoler cette définition pour en venir à affirmer qu'intervenir suppose une interaction entre deux personnes, et pour qu'une intervention soit valable et efficace, elle se doit d'être claire, adaptée et acceptée de part et d'autre. Ou encore, comme le décrit Nélisse (1992), les interventions “[...] visent l'autonomie par des mises en situations adéquates beaucoup plus que par le seul changement personnel.”<sup>93</sup> Bref, l'interaction résulte d'une construction conjointe entre deux individus ou plus. Afin de décrire de manière encore plus précise ce qu'est l'intervention, voici une description en cinq points proposée par Dutrénit (1993)<sup>94</sup>.

---

<sup>91</sup> André AKOUN et Pierre ANSART (sous la direction de), *Dictionnaire de sociologie*, Collection Dictionnaires le Robert/Seuil, 1999, p. 294.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 546.

<sup>93</sup> Claude NÉLISSE, “Aider et intervenir: essai de clarification de quelques difficultés”, *Revue internationale d'action communautaire*, 28/68, Éditions St-Martin, Montréal, 1992, p. 79.

<sup>94</sup> Jean-Marc DUTRÉNIT, *op. cit.*, pp. 126-129

Premièrement, l'intervenant doit découvrir et analyser les "bonnes raisons" de l'acteur (ou d'une population donnée) à agir et penser tel qu'il le fait.

Deuxièmement, il doit lui proposer une nouvelle manière de se représenter le monde, une nouvelle structure sociale (qui doit être plausible) et de le faire de façon telle que l'individu s'identifie fortement à ce qui lui est suggéré.

Troisièmement, l'intervenant doit démontrer les avantages immédiats, tangibles et individuels que les changements d'interactions amèneront.

Quatrièmement, donner des formations sur les compétences sociales et professionnelles aux acteurs en cause; ces formations devront être appuyées par une analyse de valeurs, des médiations relationnelles organisées et un contrat.

Finalement, l'intervenant doit offrir la possibilité aux acteurs d'exercer ces nouvelles interactions et la possibilité d'une remédiation.

À partir de ces définitions, il est possible de définir les *intervenants*, dans le cadre de cette recherche, comme l'un des pôles de l'interaction et leur rôle est d'aider et d'accompagner les étudiants par des échanges interactionnels signifiants. Les *étudiants de niveau collégial*, étant l'autre pôle de cette interaction, sont complexes à décrire puisqu'ils ne sont pas seulement des étudiants, ils sont *jeunes*, et la *jeunesse* est un concept changeant selon l'époque et la société étudiée. "*L'approche dite sociologie de la jeunesse privilégie la notion de groupe d'âge situé dans le temps et dans l'espace, dont on cherche à déterminer les principales caractéristiques sociales.*"<sup>95</sup>

Toutefois, selon Gauthier: "*L'établissement des limites d'âge est devenu une «épreuve» de taille pour le chercheur et exige un long détour pour expliquer ce qui a motivé la constitution de tels groupes d'âge plutôt que de tels autres. Les limites seront souvent imposées par le sujet.*"<sup>96</sup> C'est pourquoi il sera ici question d'*étudiants de niveau collégial*, étant le sujet de cette recherche, sans toutefois y mettre une balise d'âge. La seule limite étant le fait d'être majeur selon les normes instaurées au Canada, soit 18 ans, et ce afin d'éviter de demander l'assentiment des parents pour leur participation.

---

<sup>95</sup> Florence PIRON, *op. cit.*, p.108.

<sup>96</sup> Madeleine GAUTHIER, "L'âge des jeunes: «un fait social?»", *op. cit.*, p.25.

Ces caractéristiques sociales sont-elles les mêmes pour tous les jeunes, une fois bien délimités le groupe d'âge et l'espace? Selon Pronovost (2003), il faut “[...] *considérer la jeunesse comme un trajet peu linéaire. La jeunesse s'avère plutôt un fait social instable constitué de multiples parcours. Il n'y aurait donc pas une jeunesse, mais bien des jeunesses.*”<sup>97</sup> Et comme “[...] *les premières constructions de l'identité, de l'image de soi et de l'idée de ce que l'on veut accomplir dans la vie se passent au cours de cette période*”<sup>98</sup>, cela rend l'intervention d'autant plus ardue et prouve qu'il est important de garder un contact régulier avec les jeunes afin de ne pas les perdre de vue. D'autre part, la jeunesse évoluant au niveau collégial est considérée comme étant plus ou moins problématique puisque ces jeunes sont presque rendus à l'âge adulte.

Par ailleurs, il est bon de spécifier qu'il y a différentes étapes à la jeunesse; chacune d'elles ayant ses particularités. Celle dont je traite ici est l'*adolescence*. “*L'adolescence est alors traitée comme un moment, une étape, un passage, une phase transitoire, ou encore un moratoire (selon les auteurs) à l'intérieur du cycle de vie.*”<sup>99</sup> Cette période est donc très instable et critique pour les jeunes. Pour reprendre les propos de Piron (1993):

[...] l'adolescence constitue une étape complexe qui tourne autour de la question de l'identité personnelle. Selon Erikson, toutes les sociétés offrent à leurs jeunes un moratoire psychosocial, c'est-à-dire une période de liberté, d'absence de contraintes majeures, pendant laquelle l'adolescent ou l'adolescente tente de se trouver, de faire des choix déterminants pour son identité et sa place dans la société.<sup>100</sup>

Il est vrai qu'une plus grande liberté permet de se trouver et de se définir, mais les jeunes n'ont-ils pas besoins aussi d'accompagnement et d'encadrement pour les aider à y parvenir? C'est en quelque sorte les prémisses de cette recherche. De cette manière, en remettant les termes décrits précédemment dans le contexte de cette recherche, il est possible d'avancer le fait que l'interaction entre les intervenants et les jeunes est soit absente soit inadéquate ce qui a provoqué une rupture de l'interaction.

---

<sup>97</sup> Gilles PRONOVOST, *op. cit.*, p.17.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p.17.

<sup>99</sup> Florence PIRON, *op. cit.*, p.112.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p.112.

Deux concepts centraux restent à clarifier: les *besoins* et les *attentes* de ces jeunes. Ils se doivent d'être explicités, car ils ne sont généralement pas utilisés dans un cadre théorique provenant de l'interactionnisme symbolique. "*Les besoins sont le plus souvent ressentis par comparaison intersubjective ou par comparaison de groupe à groupe.*"<sup>101</sup> De cette manière, les *besoins* dont il est question ici sont engendrés par une *rupture* trop radicale entre un accompagnement très présent au niveau secondaire et un laisser-aller au niveau collégial. Par conséquent, il y a un manque à combler pour ces étudiants vivant une situation complexe, car ils ont besoin de communiquer, d'interagir avec quelqu'un pouvant les aider à comprendre ce qu'ils vivent. Donc, on peut dire qu'ils ont certaines *attentes* face à l'intervenant. Ces attentes étant en quelques sortes l'idée que peuvent se faire ces étudiants du rôle que devrait jouer un intervenant au cours des échanges avec eux.

D'une manière ou d'une autre, ces besoins et ces attentes proviennent soient d'une expérience antérieure d'interaction avec un intervenant signifiant (*expérience vécue*) ou encore par le fait qu'ils ont pris connaissance de l'existence, et par conséquent de la possibilité, d'une intervention pouvant les amener à mieux comprendre leur rôle en tant qu'acteur (*expérience racontée*).<sup>102</sup> Autrement dit, une *expérience vécue* provient d'une situation qu'un jeune a lui-même vécue au cours de sa vie et de son passage au secondaire, c'est-à-dire un étudiant ayant eu des problèmes familiaux et auprès de qui les enseignants et/ou le travailleur social de l'école secondaire ont su intervenir. *L'expérience racontée* serait, dans ce même exemple, l'ami de cet étudiant qui a entendu parler de son problème et des services professionnels qu'il a reçus, par conséquent il s'attend à recevoir ce même type de services si lui-même vivait des difficultés. Afin d'alléger le texte, le terme *expériences problématiques* sous-entendra qu'il s'agit de celles vécues et/ou racontées.

---

<sup>101</sup> André AKOUN et Pierre ANSART, *op. cit.*, p.27.

<sup>102</sup> Vernon E. CRONEN, "Coordinated Management of Meaning: Practical Theory for the Complexities and Contradictions of Everyday Life", In J. Siegfried, Ed. *The Status of commonsense In Psychology*, New York, Ablex, 1994, pp. 183-207.

### 3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Avant d'entamer une clarification du problème de recherche posé dans ce mémoire, il est essentiel de définir ce qu'est un problème social. Langlois (1994) le définit comme suit: "[...] un problème social peut être défini comme une situation donnée ou construite touchant un groupe d'individus qui s'avère incompatible avec les valeurs privilégiées par un nombre important de personnes et qui est reconnue comme nécessitant une intervention en vue de la corriger."<sup>103</sup> Dans le cadre de la présente recherche, le groupe d'individus visé est les étudiants de niveau collégial. Le problème n'est pas ici une déviance de ce groupe, mais plutôt d'une rupture d'interaction avec ces étudiants, ce qui a pour conséquence qu'ils vivent des situations problématiques avec plus de difficultés vu le manque de ressources mises à leur disposition.

De manière plus globale, le problème de recherche porte sur l'éducation. Ayant fait maintes fois état de recherches, de réflexions, et même de restructurations, il ne s'agit donc pas d'un sujet nouveau. Par contre, il est un angle qui n'a pas été exploré en profondeur, celui du point de vue des étudiants et plus particulièrement celui touchant les éléments autres que pédagogique. Généralement, l'éducation est racontée par les experts croyant détenir le savoir. Mais qu'en pensent les étudiants? Peu de recherches, tous problèmes sociaux confondus, leur donnent la parole. C'est ce que fait cette recherche et sur un thème qui les touche particulièrement, leurs réalités et expériences en tant que jeunes étudiants de niveau collégial.

Une réflexion sur la jeunesse a cela d'utile qu'elle oblige le sociologue à s'interroger sur les dimensions les plus fondamentales du fonctionnement des sociétés et sur les modalités de leur reproduction, et à dénouer l'entrelacs des pratiques et des représentations qui en constituent les dimensions structurelles. Dans un contexte de mutation ou de (ré)invention du lien social, le pari n'en est que plus passionnant à relever.<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> Simon LANGLOIS, "Conclusions et perspectives: fragmentation des problèmes sociaux." in *Traité des problèmes sociaux*, sous la direction de Fernand DUMONT, Simon LANGLOIS et Yves MARTIN, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1995, pp. 1107-1127.

<sup>104</sup> Jean-François GUILLAUME, "Conclusion – Et pourtant, ils existent... Réflexions sur des avenues possibles en sociologie de la jeunesse", in *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, Les éditions de l'QRC, Collection Culture et société, 1999, p.264.

Cette section portera sur une description plus précise de mon sujet de recherche. Tout d'abord, il sera question du thème général où ma question centrale et mon objectif principal seront définis. Ensuite, j'irai plus en détail en traitant des sous-thèmes et des questions et objectifs spécifiques de ma recherche. Pour terminer, je démontrerai la pertinence sociale et scientifique de mon enquête.

### **3.1 Thème général de la recherche**

Le monde de l'éducation, et plus particulièrement le niveau collégial, est un milieu fort intéressant à étudier. Le but de la maîtrise au sein de laquelle est réalisée cette recherche vise à renouveler les pratiques sociales, et plus particulièrement celles des intervenants sociaux. Un questionnement est donc né à partir du jumelage de ces idées: s'il y a des intervenants sociaux au niveau collégial, quels sont leur rôle, quelle place et quelle importance les étudiants leur accordent-ils lorsqu'ils rencontrent des problèmes autres que des difficultés d'apprentissage?

Cette recherche présuppose qu'il n'y a pas beaucoup de services professionnels pour les collégiens qui rencontrent des difficultés personnelles, et qu'ils se tournent davantage vers leurs pairs lorsqu'ils ont besoin de se confier et d'évacuer leurs tensions. Toutefois, il semblait opportun d'aller vérifier de plus près s'il était vrai de penser ainsi, d'écouter ces jeunes parler de leurs expériences problématiques en terme d'intervention sociale. Leurs propos, bien que fondés sur leur subjectivité, sont garants de la réalité tel que l'affirme Dubet (1991):

Nous avons choisi d'étudier "objectivement" la "subjectivité" des acteurs. Ce qu'ils disent et ce qu'ils répètent, les jugements qu'ils portent ne signifient nullement que leurs propos soient "vrais", à la fois équitables, justes et fondés positivement. Ce sont simplement les constructions de la réalité élaborées par les acteurs; elles deviennent "vraies" parce qu'elles se transforment en pratiques, parce qu'elles fondent l'expérience scolaire.<sup>105</sup>

De plus, cette recherche vise à découvrir quel serait pour eux le type d'intervention favorable à une meilleure compréhension de leur réalité afin de mieux les accompagner.

---

<sup>105</sup> François DUBET, *op. cit.*, p.16.

Afin de terminer la présentation du thème général de cette présente, il est intéressant d'en déterminer la forme épistémologique. Il s'agit ici d'une étude sous forme déductive, c'est-à-dire que la recherche débute par une exploration des connaissances actuelles sur le thème auquel s'intéresse le chercheur. "*Cette revue des écrits va le conduire à dresser l'inventaire des connaissances actuellement disponibles, à cerner les éléments qui demeurent ambigus ou inconnus et à relever ceux qui méritent d'être étudiés.*"<sup>106</sup> Et c'est précisément ce qui a été fait dans ce mémoire: une revue de la littérature sur les jeunes et le monde de l'éducation, plus particulièrement le niveau collégial, afin d'établir les connaissances actuelles et ce qu'il reste à découvrir sur ce thème. Cette revue de littérature a démontré un manque de connaissance sur ces jeunes et sur les ressources d'aide mises à leurs dispositions. C'est ainsi que la pertinence de cette étude fût établie.

### *3.1.1 Question principale de la recherche*

La question principale de cette recherche s'intéresse au fait que divers problèmes sont vécus par les jeunes de niveau collégial, mais que peu de ressources semblent être offertes dans leurs institutions. Les ressources auxquelles fait référence cette recherche sont des services d'aide scolaire bien entendu, mais plus particulièrement d'aide sociale et psychologique. Les étudiants vont-ils chercher l'aide nécessaire lorsqu'ils vivent des événements difficiles ou faut-il plutôt cibler ces jeunes et intervenir directement sans que ces derniers aient à le requérir? De cette manière, la question principale est de prendre connaissance de leurs expériences problématiques en tant que jeunes de niveau collégial et des ressources véritablement accessibles pour eux.

### *3.1.2 Objectif principal visé*

Cette recherche a pour objectif principal de recenser les expériences problématiques des étudiants de niveau collégial et de connaître leurs outils pour parvenir à vivre le plus adéquatement possible ces événements. En partant de ces éléments, il s'agit de découvrir si l'aide professionnelle et sociale mise à leur disposition lors des moments ou des événements

---

<sup>106</sup> Robert MAYER et autres, *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Éd. Gaëtan Morin, Montréal, 2000, p. 46.

plus critiques de leur existence sont adéquats et présents dans leurs institutions. En connaissant et reconnaissant leurs expériences et sur la base de ce qu'ils m'ont confié, l'objectif est de découvrir si ce qui est fait présentement est convenable, sinon de proposer une nouvelle forme d'intervention.

### **3.2 Sous-thèmes principaux**

Le point de départ, et du même coup l'agrégat de cette recherche, est les étudiants de niveau collégial. En esquisant les diverses facettes de ce questionnement, une division en deux blocs s'est dessinée. Le premier servant à brosser un tableau de la situation actuelle vécue par les jeunes de niveau collégial, c'est-à-dire les problèmes les plus fréquemment rencontrés, les intervenants choisis (professionnels ou non) vers qui ils se tournent pour en discuter et le type d'intervention effectué. Le deuxième bloc porte sur l'intervention et l'intervenant souhaités afin de se sentir mieux compris et accompagnés lors d'événements ou de situations difficiles et problématiques.

#### *3.2.1 Questions spécifiques de la recherche*

Il s'agit ici de présenter les questions spécifiques de cette recherche. Ainsi, chaque bloc sera repris et analysé pour en soulever les diverses interrogations sous-jacentes.

Tout d'abord, concernant la situation actuelle vécue par les jeunes du niveau collégial, le questionnement porte sur les expériences problématiques. En effet, il est intéressant de découvrir quels sont les problèmes, les difficultés, auxquels ils ont à faire face. Est-ce ceux présentés par la littérature? Y en a-t-il des nouveaux? Vers qui ces jeunes se tournent-ils lorsqu'ils vivent une situation difficile? Ont-ils besoin d'être écoutés, accompagnés, ou au contraire d'être laissés libres? Quelles sont les ressources disponibles pour eux, que ce soit dans leur institution collégiale ou ailleurs? Les utilisent-ils? Comment se déroule l'intervention? Sont-ils informés des différents services auxquels ils peuvent avoir accès?

Il ne s'agit pas ici d'entrer dans des cheminements personnels détaillés, mais bien de voir s'il y a des généralités dans les réactions des étudiants face à un problème. Ils sont peut-être très satisfaits des services actuels, mais peut-être souhaitent-ils également un changement et/ou une amélioration des ressources accessibles.

Le deuxième bloc donne donc la possibilité aux jeunes de nommer ce qu'ils recherchent chez un intervenant lors d'une consultation et quel type d'intervention serait, selon eux, le plus adéquat pour eux. Enfin, il s'agit de savoir s'ils sont satisfaits des ressources mises à leur disposition actuellement. Peuvent-elles être améliorées? Comment? Quel genre d'intervenant et d'intervention souhaitent-ils voir naître? Et où? Dans leur institution collégiale ou ailleurs dans leur région?

Toutes les questions soulevées ici se retrouvent d'ailleurs dans le questionnaire proposé aux étudiants lors des entrevues. Il se retrouve en *Annexe I: Schéma d'entretien*.

### 3.2.2 Objectifs spécifiques visés

Il est fort intéressant de questionner des gens, mais encore faut-il que les informations recueillies soient utiles. De cette manière, les objectifs spécifiques subséquents de cette recherche seront maintenant décrits.

Le premier bloc de cette recherche permet d'apporter de nouveaux éléments à la littérature. Elle vient confirmer, compléter, renouveler les informations des recherches antérieures sur les thématiques jeunesse telles que les problèmes vécus par les étudiants de niveau collégial, la perception des ressources disponibles par ces jeunes et leurs appréciations des intervenants et des interventions qui y sont faites. De plus, ce premier bloc permet de savoir s'ils se sentent compris lorsqu'ils vivent des situations difficiles.

La seconde partie permet aux les jeunes de décrire ce qu'ils souhaitent avoir comme intervention. L'objectif étant d'amener une proposition d'intervention adéquate à leurs

réalités et leurs attentes, les étudiants ont eu la possibilité de définir le profil idéal d'un intervenant et d'une intervention. Leurs propos synthétisés permettront de suggérer et de proposer aux intervenants actuels des interventions plus appropriées selon les situations problématiques de ces dits étudiants ou encore que des programmes soient mis sur pied.

### **3.3 Pertinence de la recherche**

À cause des exigences du marché du travail, dans l'espoir d'un meilleur emploi, d'un revenu plus substantiel, de plus en plus de jeunes poursuivent leurs études. Bien qu'étant plus âgés rendus au collégial, ces jeunes vivent divers problèmes et ne trouvent pas nécessairement l'aide ou l'écoute qu'ils souhaiteraient. Mais connaissons-nous vraiment ce que vivent les jeunes de niveau collégial et ce qu'ils veulent comme intervention? Pinard (1994) décrit que les services professionnels sont souvent divisés, découpés en fonction des problèmes et qu'ils ne parviennent pas toujours à intervenir auprès du jeune dans sa totalité, mais ce dernier ne peut toutefois pas diviser ses problèmes en compartiments.

Ce sont toutes les dimensions de sa vie que le jeune doit assumer. Il ne peut, lui, se séparer en filières parallèles, spécialisées, en se promenant d'un intervenant à un l'autre. Il lui faut trouver quelque part des accompagnateurs, des expériences, des lieux où personnellement et communautairement il peut ressaisir l'ensemble de sa vie, de sa personnalité. Voilà ce qui manque le plus aux jeunes d'aujourd'hui. Ils nous l'ont dit clairement, sans équivoque.<sup>107</sup>

Cette recherche vise à mieux comprendre ces jeunes et à découvrir à quel niveau ce manque d'interaction est perçu. Ceci ayant pour objectif d'avoir la possibilité de leur offrir des services plus adéquats lorsqu'ils traversent différentes situations problématiques, et finalement faire d'eux des adultes à l'écoute de leurs besoins et à l'affût des solutions.

Les jeunes sont d'ailleurs appelés à changer et il est nécessaire de continuer à mieux les connaître afin de répondre à leurs besoins et à leurs aspirations. [...] Il faut aussi tenir compte du pluralisme dans la situation des jeunes et des conditions régionales d'éducation, certaines écoles recevant beaucoup de nouveaux arrivants et d'autres, en région, formant des classes multiâges. Le monde de l'éducation doit prendre pleinement acte de cette diversité.<sup>108</sup>

C'est d'ailleurs un défi que s'est donné le Conseil supérieur de l'éducation (2002), mieux les

---

<sup>107</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.47.

<sup>108</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, p.29

connaître afin de s'adapter pour améliorer l'instruction, la socialisation et la qualification du plus grand nombre possible de jeunes pour favoriser leur intégration à la vie en société.

D'autre part, cette recherche permet aux professionnels une intervention plus efficace parce qu'ils auront des informations sur ce que les jeunes perçoivent et attendent d'eux. Une meilleure intervention signifie une relation de confiance plus solide et des solutions plus facilement envisageables. Et si les jeunes se sentent compris, épaulés et bien accompagnés, peut-être cela aura-t-il des incidences positives sur le décrochage scolaire, la consommation de drogue, le suicide...

Comme il en a été fait mention précédemment, il y a beaucoup de recherches, d'études, de réflexions entamées sur le monde de l'éducation. Et comme l'affirme Gauthier:

Même si la production sociologique sur la question des jeunes est irrégulière [...] il ne faut pas s'étonner que les facultés et les écoles de formation des maîtres demeurent le lieu le plus stable d'observation et d'analyse de cette dimension, même si on sait bien aujourd'hui que les cadres de la transmission débordent de beaucoup l'enceinte de la famille et des institutions scolaires.<sup>109</sup>

Toutefois, peu de recherches donnent la parole aux jeunes... et ce malgré le fait qu'ils soient les principaux intéressés. C'était également une des motivations de Dubet (1991) pour son étude sur les lycéens: *“Un constat et un agacement sont à l'origine de cette étude sur les lycéens. Le constat, c'est l'absence ou la part infime des travaux consacrés aux élèves dans la production sociologique consacrée à l'école. On connaît “tout” du système et pas grand-chose des acteurs de l'école.”*<sup>110</sup>

Par ailleurs, plusieurs recherches existantes portent soit sur le rôle des jeunes en tant qu'étudiants ou encore sur les problèmes de la jeunesse, mais peu d'entre-elles font le lien entre “être étudiant et avoir des problèmes extérieurs”. Pinard (1994) soulève d'ailleurs ce fait dans son texte:

---

<sup>109</sup> Madeleine GAUTHIER, “Présentation – La jeunesse: un mot, mais combien de définitions?”, *op. cit.*, pp.12-13.

<sup>110</sup> François DUBET, *op. cit.*, p.13.

La question de cette fragmentation - choisie ou subie? - des étudiantes et des étudiants entre leur "rôle" d'étudiant et leurs attentes plus globales comme personnes demeure à approfondir. Mais divers propos québécois tendent à révéler, négativement ou positivement, la place cruciale que les jeunes en général accordent à des "accompagnateurs" dans leur vie, et que les étudiantes et étudiants réservent à leurs professeurs dans leur expérience scolaire.<sup>111</sup>

Cette recherche vise donc à fournir un aperçu de ce que les jeunes vivent et ce qu'ils souhaitent recevoir d'un intervenant, pour mieux les comprendre et les aider sur le plan personnel. Ainsi, ils ont eu la possibilité, dans la première partie des entrevues, de nommer d'autres situations problématiques encore peu connue qui pourraient faire l'objet de futures enquêtes.

---

<sup>111</sup> Hélène PINARD, *op. cit.*, p.47.

## 4. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Une recherche est un exercice scientifique dans le but d'apporter des réponses à un questionnement quelconque. Par conséquent, derrière chaque recherche, il y a une méthodologie particulière afin de recueillir les informations souhaitées. Cette section porte sur la méthodologie utilisée dans l'accomplissement de cette recherche.

La revue de littérature démontre ce qui semble être pertinent pour nourrir le sujet de la présente recherche et en démontrer la pertinence. Mais l'objectif étant de découvrir ce que vivent véritablement les jeunes et leurs opinions sur ce qui est fait et ce qui devrait se faire comme intervention au niveau collégial, la parole leur a été donnée. Cette recherche est donc une *étude exploratoire*.

Ainsi, des étudiants de niveau collégial ont été rencontrés au cours des derniers mois. Il y a plusieurs manières de recueillir de l'information, et bien que toutes les méthodes de recherches soient bonnes, certaines semblent être plus efficaces et pertinentes selon les sujets d'enquêtes. À partir du sujet de cette recherche, soit prendre connaissances des expériences problématiques des jeunes, *l'entretien de groupe* s'avérait une méthode efficace. Selon Angers (1996), “[...] *l'entrevue de groupe est utile lorsqu'on veut connaître, par exemple, les besoins et les demandes dans une organisation où la situation peut être étudiée service par service.*”<sup>112</sup> Il apparaît donc clair qu'il s'agit de la meilleure technique pour ce sujet de recherche. D'ailleurs, puisque l'objectif n'est pas de traiter de leurs expériences personnelles, mais de sonder l'opinion générale sur les situations problématiques, l'interaction entre les participants a pu être favorable dans l'élaboration des éléments de réponses. De plus, les jeunes ont pu débattre en groupe de ce qu'ils souhaitaient avoir comme intervention et du profil que devrait avoir la personne qui joue ce rôle. Afin que les propos tenus dans ces entretiens de groupe soient le plus objectifs possibles, une attitude de neutralité et

---

<sup>112</sup> Maurice ANGERS, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines; deuxième édition*, Les éditions CEC, Anjou (Québec), 1996, p. 141.

d'ouverture sur les opinions et suggestions a été adoptée. Après tout, “[...] *l’atmosphère la plus productive pour un groupe de discussion est caractérisée par l’ouverture, la participation, l’échange et la recherche de la réussite dans l’effort de groupe.*”<sup>113</sup>

Par faute de disponibilité, quelques entretiens ont été réalisés en individuel. Ainsi, ces entretiens de groupe ou individuel sont au nombre de huit, chacun comprenant de un à quatre participants; 19 participants ont été rencontrés. Le tout s’est déroulé au sein de deux institutions collégiales différentes, soit au Cégep de Thetford Mines et au Cégep de Victoriaville. La constitution des groupes a été faite tout en ciblant certaines caractéristiques, notamment leur domaine d’études ou concentration. Ainsi, lors de l’analyse, il a été possible de voir si des différences majeures existent entre ces groupes. Toutefois, aucune différence notable concernant les problèmes ou les souhaits d’intervention n’a été remarquée entre eux, c’est pourquoi il n’en sera pas davantage question.

Afin de constituer les groupes de discussion, le responsable du département de philosophie de chaque établissement a été contacté, les professeurs de ce département étant les mieux placés puisqu’ils rencontrent tous les étudiants de l’institution durant la session. Suite à ce premier contact, des visites dans leurs classes ont été faites pour présenter ce projet de recherche et ainsi recruter des volontaires. Pendant cette présentation, une feuille circulait dans la classe et les étudiants intéressés y indiquaient leur nom, numéro de téléphone et leur concentration. De plus, ils pouvaient indiquer des gens avec qui ils aimeraient faire l’entrevue. Le fait que les participants se connaissent pouvant faciliter la discussion et les échanges.

Pour procéder à ces entretiens de groupe, des questions ouvertes ont été formulées et soumises aux participants en début de rencontre; se référer à l’*Annexe I: Schéma d’entretien*. Afin de pré-tester ce schéma d’entretien, les étudiants des premières rencontres

---

<sup>113</sup> Benoît GAUTHIER (sous la direction de), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Presses de l’Université du Québec, Sainte-Foy, 1997, p. 316.

ont été questionnés pour connaître les clarifications et/ou améliorations à y apporter. Peu de commentaires ont été émis, toutefois au fil des entrevues certains sous-points des questions existantes ont semblé peu pertinents et n'ont plus été mentionnés par la suite. Finalement, toutes les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio; ceci étant essentiel en recherche qualitative afin de permettre d'être entièrement à l'écoute lors des discussions et éviter à l'animateur de prendre de nombreuses notes. D'autre part, ces bandes donnent accès à un matériel complet pour l'analyse et la rédaction finale.

Au cours de la transcription de ces bandes, une grille d'analyse préliminaire a été utilisée, elle se retrouve en *Annexe 2: Grille d'analyse*. Cette grille est divisée en deux parties et subdivisée en six sections, selon le schéma d'entrevue. Le premier bloc rassemble les problèmes et les difficultés, les ressources d'aide et la satisfaction par rapport à ces ressources. Le second bloc cerne les souhaits d'intervention, la description d'un intervenant idéal et ses trois principales qualités.

Sans rien censurer, il s'agissait d'effectuer un premier tri dans les propos des étudiants; lorsque la discussion passait d'une question à une autre, il en était de même dans les transcriptions. Cette façon de faire a permis, une fois l'entretien terminé, de regrouper distinctement les transcriptions de chacune des sections en de nouvelles sections; c'est-à-dire que toutes les transcriptions portant sur la première question, soit les problèmes et les difficultés rencontrés par les étudiants, ont été regroupées pour faire une seule et même section: *expériences problématiques*. Et ainsi de suite pour toutes les autres questions. Ensuite, grâce à un second tri des éléments contenus dans chacune de ces nouvelles sections, il a été possible de faire une catégorisation des éléments de réponse. Autrement dit, au cours de cette première analyse, une liste exhaustive des éléments de réponse a été produite pour permettre le classement des propos similaires.

Afin de mieux illustrer la catégorisation faite lors de l'analyse, voici un exemple. Si six étudiants au cours de cinq entrevues différentes m'ont parlé de la difficulté de vivre

l'éloignement parental, au cours du premier tri, ces éléments de réponses se sont retrouvés dans la section *expériences problématiques*, et au cours du second tri, ils ont été regroupés sous la catégorie *famille*, et finalement dans *l'éloignement parental*. Une fois ces catégorisations faites et toutes les réponses rassemblées sous leur propre catégorie et sous-catégorie, une analyse plus approfondie de chacune a été effectuée. Finalement, l'élaboration et la rédaction d'un compte-rendu et d'une analyse pour tous ses propos ont été réalisés.

En terminant cette présentation de la méthodologie, il ne faut pas oublier de traiter de l'éthique. Il est entendu que tous les participants ont eu à signer une lettre de consentement, qui se retrouve en *Annexe 3: Formule de consentement éclairé*. Cette lettre leur a permis de prendre connaissance de l'objet et du but de la recherche, de même que la nature de leur engagement. Ils y ont également appris qu'ils étaient libres de se retirer en tout temps et ce sans préjudice. Dans le cas de la participation d'un mineur, la signature des parents était prévue, mais la situation ne s'est pas présentée.

**PARTIE II**  
**PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE**

L'analyse des entrevues consiste en un résumé exhaustif et une mise en commun d'éléments de réponses selon une grille pré-établie. Cette grille d'analyse, telle que décrite dans la première partie de ce mémoire, a été construite en fonction du schéma d'entretien, voir *Annexe I: Schéma d'entretien*. Néanmoins, certains points se rattachant intrinsèquement, par exemple les ressources et la satisfaction par rapport à ces ressources, ou encore la description de l'intervenant idéal et ses trois principales qualités, ont été regroupés lors de la rédaction de ce présent rapport.

L'analyse débutera avec une présentation des caractéristiques principales des participants de cette recherche. Ensuite seront rapportées les expériences problématiques présentées par les étudiants au cours de leur entrevue. Ces expériences vont de leur passage du secondaire au collégial à une gestion du temps ardue en passant par un choix de carrière difficile. La famille, les amours et les amis tiennent eux aussi une place importante dans leur passage au collégial; de même que la consommation de drogue et d'alcool et le côtoiement de la mort. Ils parlent également de leurs rapports avec leurs professeurs, de leur association étudiante et de la vie étudiante presque inexistante. Finalement, ils ont abordé l'aspect problématique de certains services professionnels.

Par la suite, leurs propos sur les ressources d'aide mises à leur disposition et sur leurs satisfactions par rapport à elles seront repris. Les ressources sont nombreuses et diversifiées puisque les étudiants ont souligné l'apport d'aide de leur entourage, ainsi que des ressources professionnelles offertes au cégep; certaines étant plus significatives que d'autres. Il sera donc question de l'aide pédagogique individuelle, de l'orienteur, des professeurs, de la travailleuse sociale, de l'infirmière, de l'agent de pastoral, de la direction et finalement des ressources documentaires, par exemple l'agenda. En lien avec cela, les étudiants de Thetford Mines ont souligné le manque flagrant de ressources d'aide pour eux.

Suite à tout cela, et bien que des ressources soient disponibles, les étudiants formulaient tout de même des souhaits d'intervention ou des éléments d'amélioration bien précis pour plusieurs d'entre elles. Ainsi, cette section reprendra et traitera grosso modo des

mêmes ressources que le point précédant, mais en y décrivant les changements à y apporter afin de mieux répondre aux besoins des étudiants.

L'analyse se terminera sur la description, faite par les étudiants, d'un intervenant idéal. D'ailleurs, il leur a été demandé de nommer les trois principales qualités que ce dernier devrait posséder. Leurs éléments de réponses ont été regroupés en quatre axes: les traits de personnalité, la formation, la proximité et finalement l'âge de cet intervenant idéal.

## 5. CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS

Dans le but d'avoir une vue d'ensemble sur les participants de mon étude, une présentation des principales caractéristiques de l'échantillon sera maintenant faite. L'*Annexe 4: Tableau des participants* illustre les caractéristiques de chacun des participants, soit leur nom fictif, leur âge et leur année collégiale en cours au moment de notre rencontre, ainsi que l'établissement et la concentration dans laquelle ils évoluent.

Comme prévu, huit rencontres dans deux institutions collégiales différentes, soit Thetford Mines et Victoriaville, ont été réalisées. À titre informatif, il est intéressant de noter que le Cégep de Thetford Mines compte environ 800 étudiants, contre 1500 pour le Cégep de Victoriaville. Au cours de ces rencontres, 19 participants ont été rencontrés, soit sept à Thetford Mines et douze à Victoriaville. Bien qu'un échantillon proportionnel quant au sexe n'ait pas été visé, il n'en reste pas moins que cela a finalement été le cas puisque sur ces 19 étudiants, dix sont des filles et neuf des garçons. En ce qui a trait à leur âge, ils ont tous entre 18 et 22 ans, la majorité ayant 18 ans. Les étudiants âgés de 20 à 22 ans ont pour la plupart changé de programme d'étude, soit au sein même du réseau collégial, ont opté pour un programme collégial suite à un DEP ou ils ont effectués un retour au cégep après avoir terminé un baccalauréat; tels sont les cas, par exemple, d'Ingrid, de Charlotte et d'Edith.

Des rencontres avec des étudiants de deuxième ou troisième année au collégial ont été favorisées et souhaitées afin qu'ils aient une expérience plus longue à ce niveau et qu'ils puissent davantage en juger. En ce sens, des six étudiants en première année, seulement Pierrette, Lynda et Marie-Andrée en sont véritablement à leur première année au collégial. Les autres en sont pour leur part à leur deuxième ou troisième année au cégep puisqu'ils ont changé de programme d'étude. Puis, dix des participants sont en deuxième année de leur concentration et finalement il y a trois finissants de troisième année.

En ce qui concerne les concentrations dans lesquelles les étudiants évoluent, elles sont variées, mais la majorité provient de Sciences Humaines. À Victoriaville, toutefois, il y a trois profils offerts en Sciences Humaines: “Monde et Société” ou “Individu” ou “Administration”. Ainsi, des dix-neuf participants, onze cheminent en Sciences Humaines, peu importe leur profil. Il y en a trois en Sciences de la Nature avec le profil santé, trois en Technique Minérale, un en Soins Infirmiers et finalement un en Transition.

## **6. EXPÉRIENCES PROBLÉMATIQUES**

Cette recherche portant principalement sur les expériences problématiques vécues et racontées des jeunes de niveau collégial, les histoires exprimées par les participants au cours des entrevues seront maintenant rapportées. Et bien que certains étudiants affirmaient au départ ne pas voir de problèmes majeurs dans leur cégep, ils finissaient par raconter diverses situations difficiles à vivre. Par exemple Jonathan affirme: *“J’en vois pas beaucoup honnêtement. Moi, je suis ici au cégep avec des gens qui sont quand même assez matures, qui sont capables de régler leurs problèmes quand ils en ont d’habitude.”* Il faut quand même être conscient que le passage du secondaire au collégial fait un certain tri entre les étudiants ayant des problèmes et adoptant des comportements déviants, qui sont au secondaire par obligation, et ceux poursuivant leurs études au collégial par choix. Ce fût en quelque sorte l’explication de Chantale après lui avoir demandé s’il y avait de tels étudiants dans son cégep.

Malgré le fait qu’à prime à bord les étudiants n’entrevoient pas de problèmes majeurs, ils ont parlé de plusieurs facteurs pouvant affecter leurs études et leur moral. Il sera donc fait état dès maintenant de leur passage du secondaire au cégep, de leur gestion du temps au cégep, du choix de carrière, de la famille, des amours, de l’influence des amis, de la consommation de drogue et d’alcool, de la mort, des rapports entre professeurs et étudiants, de l’association étudiante, de la vie étudiante et des services professionnels.

### **6.1 Passage du secondaire au collégial**

Plusieurs considèrent la préparation du secondaire pour le collégial insuffisante, déficiente, ce qui, selon Jonathan, rend leur intégration au collégial quelque peu ardue. En ce sens, Martin raconte que le manque d’encadrement au début du cégep peut rendre ce passage plus difficile. D’autre part, ils ont été nombreux à confier qu’au secondaire ils ne faisaient pas leurs leçons et devoirs scrupuleusement, ce qu’ils ont dû apprendre à faire une

fois au collégial, car les contenus et les exigences des cours sont plus grands. Par ailleurs, Samuel déclare que maintes matières sont expérimentées pour la première fois au collégial; ceci pouvant être positif ou négatif selon la session à laquelle cette découverte se fait. Il raconte qu'en programme de technique ou dans un programme spécifique, découvrir en dernière session un volet incontournable de celle-ci qui ne leur plaît pas alors que les inscriptions pour l'université sont faites, peut amener certains étudiants à changer tardivement de programmes. Par exemple, il “[...] *pense au gens qui sont en langues et qui pensent aller en traduction, mais qui en font pour la première fois pour vrai en quatrième session, la dernière session. Si ça “adonne” que finalement t’aime pas ça bien là... changement déprimant assez vite merci.*” Suite à cela, il lui a été demandé s’il croyait qu’un remodelage des programmes afin de permettre une expérimentation complète lors des trois premières sessions seraient une solution, et sa réponse fût en fonction de la faisabilité de cette solution, c’est-à-dire que si cela était possible, effectivement il serait intéressant de pouvoir connaître les nouvelles matières durant les trois premières sessions.

La flexibilité de leur horaire les oblige également à adopter une discipline dans la rédaction de leurs travaux; plusieurs avouant que la gestion des tâches de leur première session fût difficile puisqu’ils remettent toujours à plus tard leurs devoirs et qu’en fin de session ils se retrouvent surchargés. Il y a aussi, comme le raconte Edith, les exigences du français qui sont rehaussées dans la rédaction de travaux; au secondaire les résultats scolaires ne chutaient pas pour cause de mauvais français. D’ailleurs, comme le dit Jonathan, “[...] *au collégial, il y’a une méthodologie qu’il faut appliquer, faut que les travaux soient propres, faut pas qu’il y ait de faute de français, faut pas qu’il y ait ça... À la polyvalente, c’était pas ça du tout puis y’a de mes amis que ça leur a rentré dedans un petit peu si on peut dire.*”

En plus de s’approprier cette méthodologie, les étudiants doivent se responsabiliser face à d’autres aspects de leurs études qui jusqu’ici ne leur appartenaient pas ou du moins pour lesquels ils étaient encadrés à la lettre par des personnes en autorité. Comme le décrit Mathieu:

On dirait que quand le monde arrive au cégep, veut-veut pas y'a de la maturité qui s'installe, sans vouloir être super mature, mais y'a une espèce de responsabilité parce qu'asteure c'est toi faut qui t'arrange pour t'inscrire, tu t'arranges pour payer tes affaires, tu t'arranges pour aller chercher tes livres, tu t'arranges pour aller à tes cours, tu t'arranges pour trouver tes locaux... Puis si tu vas pas à tes cours, y'a pas une directrice adjointe qui va aller te chercher entre les cases [...] si tu vas pas à ton cours c'est ton problème. Donc veut-veut pas, le monde développe beaucoup de responsabilité.

C'est pourquoi Chantale et Martin soulèvent l'idée que ce type de responsabilisation devrait se faire dès la fin du secondaire pour mieux les préparer à affronter le niveau collégial. Martin poursuit en disant: “[...] *c'est un fait, au secondaire tu n'as pas beaucoup de responsabilités d'élève, l'encadrement est vraiment très présent. On arrive au cégep et c'est tout à fait le contraire.*”

Ce changement radical entre le secondaire le collégial se ressent également à d'autres niveaux. De cette manière, Ingrid affirme “[...] *tu changes tout de A à Z. Tu changes de maison, tu changes d'école, tu changes d'amis, tu changes de cours, tu changes de profs, tu changes toute ta vie... Et là tu te questionnes “est-ce que j'ai fait le bon choix?” Tu te sens tout seul là-dedans.*” Tout ceci engendrant pour plusieurs une perte de confiance en soi assez importante. Parfois les résultats scolaires diminuent, ce qui affecte la motivation, d'autres fois c'est le fait de perdre ses points de repères qui désarçonne l'étudiant. Par conséquent, comme Ingrid le souligne, “[...] *il y a beaucoup de choses qui sont reliées à la confiance en soi. Il y a beaucoup de problèmes qui sont reliés à ça je pense.*” Par ailleurs, et dans le but de démontrer l'ampleur de ce point de vue, il est à noter qu'à Victoriaville, la travailleuse sociale organisait un atelier portant sur la confiance en soi. Il n'en reste pas moins que Samuel, provenant d'une école privée, a observé que les étudiants du collégial sont plus détendus et plus ouverts qu'au secondaire.

Il reste un dernier point auquel il est bon de s'attarder dans cette section. Il s'agit de l'apprentissage de la vie en logement pour les étudiants provenant de l'extérieur de la région. Il y a deux aspects à discerner à cela. Premièrement, il y a des deuils à faire, celui du noyau familial, mais également celui de la liberté qu'ont les jeunes du secondaire. Comme le décrit Ingrid, les responsabilités sont moindres, vivant dans la maison familiale:

[...] tu fais rien, bien tu as pas tout à faire. Tu as comme tâche de sortir les vidanges, bien. Mais tu fais pas tout: le lavage, le ménage, la vaisselle. Là tu arrives “ok yeh je m’en vais au cégep” mais tu es déçue dans un sens parce que tu arrives puis tu te rends compte que tout t’appartient, t’es libre, mais en même temps t’es pu libre.

Samuel a également raconté son expérience, qui rejoint en grande partie les propos d’Ingrid.

Moi, j’avais à apprendre à vivre tout seul. Je suis passé de pensionnaire à vivre tout seul [...] Ça a été une difficulté dans ma première session parce qu’en plus à avoir à gérer une charge de travail beaucoup plus importante puis en même temps à apprendre à... pas nécessairement à me faire à manger, mais à tenir maison entre guillemet. Essayer de garder ça propre, garder ça vivable et d’avoir mes loisirs aussi en même temps.

Il affirme toutefois être très heureux d’avoir fait cet apprentissage lors du collégial car il saura s’y prendre lorsque viendra l’université, où selon lui les exigences scolaires seront encore plus grandes.

Le deuxième aspect à l’apprentissage de la vie en logement porte sur la colocation. Ils sont nombreux à devoir vivre à plusieurs dans un logement ou encore à opter pour les résidences collégiales. S’il est possible de choisir ses colocataires pour un logement, il en est autrement pour les résidences. Par conséquent, comme le raconte Charlotte, “[...] *ils nous placent avec du monde qu’on connaît pas. [...] Donc la première année tu peux tomber sur des bons colocs comme des moins bons.*” Par conséquent, il peut arriver que dans certains logements, l’atmosphère ne soit pas toujours propice aux études. Il est toutefois possible de demander à être avec une ou des personnes en particulier, mais encore faut-il en connaître. Charlotte et Edith, faisant un retour au collégial suite à un programme universitaire commun, ont demandé à être ensemble, et elles se sont heureusement retrouvées avec des gens calmes et studieux. Par contre, tous n’ont pas cette chance.

Ainsi, les étudiants doivent apprendre à conjuguer les études, s’ils veulent bien réussir, avec les loisirs et les visites impromptues des amis, en plus d’une atmosphère pas nécessairement idéale pour la concentration. Il y a également la difficulté de se motiver à travailler lorsque les colocataires, eux, ne mettent pas d’énergie dans leurs travaux et qu’ils reçoivent régulièrement des amis. Ce fût le cas de Maude qui a dû apprendre à se motiver personnellement malgré l’envie de se joindre à ses colocataires qui recevaient des amis qu’elle connaissait très bien.

En bref, le passage du secondaire au collégial comporte de nombreuses facettes auxquelles les étudiants ont à s'adapter.

## **6.2 Gestion du temps**

La gestion du temps est une difficulté considérable dans la vie des collégiens. Bien sûr il y a la conciliation travail/étude, dont il sera question dans cette section, mais l'aménagement de leur horaire en fonction des travaux, des temps libres et des loisirs est aussi une difficulté importante. Certains prétendent que la première session est la plus ardue à ce niveau. Selon Martin, c'est "[...] *généralement à la première session que tu arrives au cégep que tu organises mal ton temps et que tu rushes à la fin de la session.*" Il s'agit effectivement d'une adaptation importante, pour laquelle il est possible de faire un parallèle avec les propos décrits au point 6.1 *Passage du secondaire au collégial*. Néanmoins, comme le concède Philippe "[...] *après une session tu apprends que faut faire tes travaux.*"

En ce sens, les propos de Maude sont intéressants. Elle affirme que "[...] *ç'a été quelque chose d'apprendre à gérer mon temps*", la difficulté étant de dire non à des sorties et des soirées entre amis afin de passer du temps dans ses livres. Faire le choix d'étudier plutôt que de sortir et s'amuser est un apprentissage difficile, mais payant. Cette prise de conscience se fait à la fin de la session lorsque vient le temps de consulter les résultats scolaires. Cette discipline, peu d'entre eux la possèdent et Joëlle en est consciente: "*T'as plus de liberté, mais si tu fais pas tes travaux, c'est pas le problème des profs, c'est ton problème à toi. Faut vraiment que tu sois capable de t'auto-gérer.*" Les étudiants pourraient profiter des espaces libres entre leurs cours pour faire leurs travaux, mais les tentations sont nombreuses, il est tellement plus facile de profiter de leur temps libres pour flâner et s'amuser entre amis. Finalement, il "[...] *faut que tu t'imposes du temps pour faire tes travaux*" comme le souligne Victor, sinon la charge de travail devient rapidement une surcharge encore plus difficile à gérer.

Ce surplus de travail en fin de session, certains sont conscients d'en être responsable, étant donné leur mauvaise gestion du temps. Joëlle avoue: *“Moi, je m'organise, mais je ne suis pas mon organisation. [...] On a des petits travaux qu'on a depuis le début de la session et on les commence genre cette semaine. [pratiquement en début décembre]”* Véronique, pour sa part, ajoute:

[...] qu'au début de la session tu as pas beaucoup de choses, là tu te dis: “ah je vais être correct, je ferai ça plus tard” pis là tu remets ça. “Je vais aller faire du social, je vais aller prendre un café, je vais aller veiller” puis finalement tu les fais pas tes travaux et là tu arrives à la fin de session et là “ah mon dieu seigneur”.

Cette mauvaise habitude Martin l'a également car il raconte que *“[...] y'a gros des cours qu'on a notre travail de session d'avance, c'est juste qu'on le fait pas d'avance là, et on arrive à la fin pis finalement on rush. On peut pas vraiment blâmer les profs.”*

Par contre, certains étudiants ont une autre opinion. Ils ont l'impression que cette surcharge en fin de session provient d'une mauvaise communication entre les professeurs puisqu'ils demandent tous en même temps les travaux de grandes envergures et programment leurs examens dans les mêmes semaines. Tel est le cas de Chantale: *“C'est peut-être par manque de communication... Parce que si les profs donnent tous les mêmes choses en même temps, ou que la plupart des profs le plus dur ça arrive en fin de session, mais c'est parce que si tous les profs c'est comme ça, c'est sûr que l'élève est dans le jus.”*

Cette surcharge, qu'elle soit provoquée par une mauvaise organisation du temps ou une mauvaise communication entre les professeurs, il n'en reste pas moins que les étudiants ont à la gérer. Et comme le souligne Mathieu, il y a *“[...] trop d'étude en peu de temps. Les profs ont seulement 45 heures et ils ont beaucoup de matières, surtout en sciences humaines.”* D'ailleurs, lors d'une entrevue, le manque de motivation et de sommeil semblerait découler de cette surcharge.

Sylvain: *“Je sais pas si on peut entrer ça là-dedans, mais y'a le manque de motivation.”*

Joëlle: *“Surtout en fin de session comme ça là... Tu as envie de tirer tes livres et d'aller dormir! Moi je manque de sommeil c'est effrayant.”*

Sylvain: *“Et quand tu te couches tu penses: ahh j'ai ça et ça à faire demain...”*

Véronique: *“Oui, ton cerveau arrête pas donc tu as pas l'impression de dormir.”*

De cette manière, les étudiants doivent apprendre rapidement à mieux gérer leurs temps et à découvrir des astuces afin de bien se préparer aux examens et aux rédactions de travaux. Par contre, certains ont souligné le manque de préparation à ce niveau. Il en est ainsi pour Mathieu qui affirme que les professeurs “[...] *attendent au deuxième ou troisième examen avant de nous donner des trucs pour étudier aux examens.*”

D’autre part, plusieurs participants ont raconté le besoin qu’ils ont d’avoir des activités extérieures pour garder un équilibre et ventiler le surplus de travail. Véronique expriment bien ce besoin. “*Un moment donné, tu peux pas tout le temps, tout le temps faire tes devoirs. En tout cas, moi je sais que je suis pas capable de faire ça, [...] moi faut que je sorte, faut que je vois du monde, faut que je socialise un peu, sinon oublie ça je vais péter ma coche.*” Il en est de même pour Pierrette qui, après un début d’année difficile, a décidé de quitter son emploi étudiant et de faire son cégep en trois ans plutôt que deux afin d’avoir davantage de temps libres pour réaliser divers projets. Cela lui donne “[...] *l’impression de pouvoir faire autre chose en même temps. Je pense que c’est ça qui est important.[...] J’ai le temps de faire autres choses qui me permettent de décompresser.*”

Il est intéressant de constater qu’il y a des étudiants, comme Pierrette, qui cherchent à avoir davantage de temps libre car ils sont surchargés ou parviennent difficilement à gérer leurs études et leurs loisirs, et ce malgré certains espaces libres dans leur horaire, et qu’il y a, à l’opposé, ceux qui sont déboussolés face à autant de temps libre. Effectivement, selon les propos de maints étudiants, un surplus de temps libre semble nuire ou du moins ne pas favoriser leurs études. Comme le dit Edith, “[...] *quand tu as trop de temps, tu as de la misère à le gérer puis tu fais pu rien.*” Ou encore, selon les propos de Joëlle, le fait de perdre beaucoup de temps entre les cours engendre une fatigue, une lassitude par rapport aux études et aux travaux:

Je sais que y’en a qui sont plus fatigués vu qu’on a moins de cours. Vu que y’a tout le temps des trous horaires. Tu vas à ton cours, là tu vèges pendant genre deux heures, t’es full fatigué parce que tu as végété, là tu t’en vas à ton cours encore un autre deux heures, et là t’es encore plus fatigué que si tu avais tout le temps des cours.

Cette hypothèse, Lynda semble la partager et même l'avoir expérimentée. Afin de pallier à cet effet secondaire des temps libres, elle a décidé d'ajouter des cours à son horaire lors de la prochaine session. Elle veut découvrir si le fait d'avoir plus de cours l'obligera à mieux gérer son temps ou non, et si tel n'est pas le cas, elle pourra en abandonner afin d'alléger son horaire.

Chantale, en soulignant elle aussi cette difficulté de la gestion du temps, apporte l'idée de créer un échéancier dans l'élaboration des travaux afin de préserver une charge de travail raisonnable tout au long de la session. *“Moi, je pense que la plus grande difficulté que les jeunes ont c'est le problème de leur horaire par rapport à leurs travaux. [...] Et le fait qu'ils n'arrivent pas dans leurs travaux, ils en viennent à capoter. Je pense que c'est vraiment le plus gros problème. Ils manquent peut-être de guide pour se créer un échéancier pour arriver à leurs fins.”* Elle a fait l'expérience d'un échéancier au cours d'un travail long dans un cours, et la seule chose qu'elle déplore c'est de l'avoir fait seulement en troisième session. Elle avoue toutefois ne pas avoir tellement respecté cet échéancier. Néanmoins, elle apporte l'hypothèse qu'avoir connu cette méthode et avoir pu travailler ainsi dès sa première session, peut-être l'aurait-elle davantage apprécié et appliqué dans la réalisation de travaux ultérieurs. Finalement, elle soulève qu'il s'agit d'un manque d'organisation et d'astuces dans l'élaboration des travaux qui engendre la surcharge de travail des étudiants en fin de session.

Finalement, le plus difficile demeure de trouver un juste équilibre entre les travaux, les loisirs et les amis lors des temps libres. S'agit-il de rallonger le temps de passage au collégial, offrant le programme sur trois ans plutôt que sur deux, comme le font Lynda et Pierrette, afin de mieux gérer les études et avoir plus de temps pour les loisirs, ou plutôt de mettre plus de cours pour diminuer les temps libres? Il n'en reste pas moins que cette gestion, peu importe le choix de l'étudiant de prolonger ou de mieux organiser son horaire, est un apprentissage qu'il doit faire.

### 6.2.1 Concilier travail/étude

Le travail étudiant est une réalité de plus en plus fréquente au niveau collégial. En effet, ils sont très nombreux à travailler pour parvenir à payer leurs cahiers, leurs frais de scolarité et leurs loisirs. Selon Jonathan, ils seraient “[...] *peut-être deux sur quatre, ou trois sur quatre... dans ce coin là. Mais plus que 50 % je dirais.*” Ce qui a pu être vérifié lors des autres entrevues car la plupart des étudiants rencontrés occupent un emploi étudiant ou ont eu à le faire pendant l’été notamment, afin de payer leurs études. Jonathan explique ceci par le fait que tous n’ont pas accès aux prêts et bourses, mais qu’ils ont tout de même des dépenses importantes reliées aux études. Chantale, pour sa part, bien que consciente que plusieurs étudiants doivent travailler pour payer leurs études, soulève le problème de la surconsommation et de la mauvaise gestion des finances de plusieurs d’entre eux. “*Je pense que c’est un problème de la gérance des finances parce que... y’a des étudiants qui s’achètent n’importe quoi et ils sont toujours en manque d’argent à cause de ça... je pense que c’est un problème de société ça... la surconsommation.*”

Le travail extérieur paraît être davantage une réalité des étudiants qui quittent leur région pour étudier. Selon Martin, “[...] *aussitôt que les étudiants viennent de l’extérieur, y’ont pas vraiment le choix de travailler. Y’a les prêts et bourses, mais normalement c’est vraiment le minimum que tu as avec ça, t’as pas le choix de travailler.*” Comme le souligne Chantale, en région le coût de la vie est moindre qu’à Montréal ou à Québec, ce qui donne une chance aux étudiants provenant des régions éloignées venus suivre un cours spécialisé.

En fait, ce n’est pas nécessairement de travailler et d’avoir un horaire chargé qui engendre une situation problématique. Il s’agit plutôt du fait que le temps consacré au travail ne peut l’être à l’étude ou aux travaux scolaires. Et, comme le souligne Joëlle, “[...] *t’as pas le goût de faire tes travaux en arrivant, t’es comme épuisée.*” Certains d’entre eux parviennent à faire une partie de leurs travaux sur leur milieu de travail, en cachette du patron ou lors des temps morts. Toutefois, comme le dit Victor “[...] *le seul problème, c’est qu’il faut que tu sois là. Tu peux pas dire “faut que j’aïlle à l’ordinateur”, faut que tu restes là.*”

Bien entendu il y a les prêts et bourses. Toutefois, selon la majorité des étudiants rencontrés, les montants alloués sont insuffisants pour subvenir à leurs besoins. D'après les dires de Sylvain: *“Une petite statistique des prêts et bourses. Au Cégep de Victoriaville, c'est 43 % des élèves qui sont sur les prêts et bourses. C'est environ 700 étudiants, avec l'École du meubles à Victoriaville.”* Il raconte également que l'automne dernier, il y a *“[...] eu des problèmes, le gouvernement libéral a fait des arrangements dans l'aide financière, mais ils ont essayé d'implanter un système informatique, mais le système informatique a pas marché pour la première session, donc y'a beaucoup de monde qui n'ont pas encore reçu leur argent. [...] C'est spécial. Quand tu entres, tu as besoin de payer ton appart, tu as besoin de payer ta bouffe, pis c'est là que t'a besoin d'argent quand même.”* Bien sûr, cette situation fût réglée.

Par ailleurs, un cercle vicieux semble se profiler dans la roue des prêts et bourses. Charlotte en fait état assez clairement et bien qu'elle parle de son expérience universitaire, cette situation est présente également au niveau collégial. En résumé, elle raconte avoir été obligée de travailler au départ, car elle avait reçu trop de salaire avant son entrée scolaire pour avoir droit aux prêts et bourses. Le fait qu'elle devait travailler, ses notes étaient décevantes. Au fil du temps, elle a diminué ses heures de travail et elle a eu droit à plus de prêts et bourses. Une répercussion positive s'est produite sur ses notes: puisqu'elle pouvait se concentrer davantage sur ses études, ses notes ont augmenté. D'autre part, elle affirme que certaines bourses sont remises en fonction des notes. Ceux qui en auraient besoin, donc qui doivent travailler pour arriver financièrement, ont moins de temps à consacrer à leurs études et ont par conséquent des résultats scolaires moindres. Elle suppose que certains étudiants décrochent suite à de mauvais résultats scolaires, non pas par manque de talent, mais par manque de soutien financier.

Y'en a beaucoup qui décroche aussi parce que “regarde ça marche pas, y'a pas de bonnes notes” y'en a plein qui se disent “je suis pas à ma place finalement”. Mais dans le fond s'ils avaient eu un coup de pouce de plus, peut-être qu'ils auraient pu prendre plus de temps pour eux et étudier.

Mathieu soulève aussi ce cercle vicieux. Il souligne les frais reliés à l'achat des volumes, car, même en étant membre de la coopérative étudiante, les prix sont assez élevés. Et comme Charlotte, il est conscient que travailler à l'extérieur peut engendrer des échecs scolaires, ce qui signifie le rachat de volumes puisque parfois ils ne sont pas les mêmes à la reprise. Donc, l'obligation de travailler demeure afin de payer ces nouveaux volumes.

Jonathan semble également conscient de cette réalité, car il atteste que les étudiants vivent une grande pression “[...] *par rapport à l'école et par rapport à la vie en général. Faut tenir un emploi pour payer nos études, pour accumuler de l'argent pour l'université, pis en même temps faut réussir à se monter une cote de rendement assez épouvantable pour entrer dans à peu près n'importe quoi à l'université. Faque certain qu'on est pressurisé pour le travail pis le stress entre tout le temps.*” De plus, comme le souligne Edith, les étudiants en région ont un moins grand choix d'endroit où travailler et doivent souvent parcourir une certaine distance pour aller à leur emploi, ceci engendrant des frais de transport, ou encore ils sont obligés d'accepter des horaires de travail difficiles à concilier avec les études, par exemple le travail de nuit. Ces étudiants ne sont pas dans des dispositions optimales à la réussite d'un cours le matin lorsqu'ils ont travaillé pendant la nuit.

Il faut aussi prendre en considération que les plages horaires des cours sont restreintes dans les cégeps régionaux à cause de la faible population étudiante; c'est-à-dire qu'un cours peut ne se donner qu'à une ou deux reprises dans la session et par conséquent les étudiants n'ont pas un grand choix pour l'organisation de leur horaire d'étude versus leur travail à l'extérieur. Ceci engendrant parfois une conciliation travail/étude plus difficile..

Il n'en demeure pas moins que pour la plupart la conciliation travail/étude se fait somme toute assez bien; soit que leurs quarts de travail sont de soirs ou de fins de semaine, soit qu'ils ont un patron compréhensif qui respecte ses employés étudiants et ne leur donne pas d'horaire en conflit avec leurs études. Véronique signale que ce sont les heures de sommeil qui sont le plus touchées dans le travail étudiant.

## 6.3 Choix de carrière

Le choix de carrière est sans aucun doute ce qui affecte le plus les cégépiens. Ils ne savent pas vers quoi se diriger et ils sont incertains face aux possibilités d'emplois. Plusieurs éléments étaient soulevés lorsque ce point était touché lors des entrevues. Cette section portera sur certains points entravant le processus décisionnel, sur les pressions diverses que les jeunes vivent devant ce choix et quelques solutions pour parvenir à mieux choisir.

### 6.3.1 Inexpérience de prise de décision

L'inexpérience dans la prise de décision n'a pas été soulignée fréquemment lors des entrevues, mais il est tout de même intéressant de le rapporter. Une des raisons pour laquelle les jeunes ont tant de difficulté à choisir leur domaine d'étude serait, selon Kevin, cette inexpérience. Il accuse le système et l'entourage ne de pas les encourager à décider assez régulièrement et assez tôt dans leur vie d'étudiant. Par ailleurs, cette inexpérience rejoint également certains aspects déjà décrits au point 6.1 *Passage du secondaire au collégial*.

Ce qui arrive, c'est que quand disons que t'es au primaire, tu arrives en troisième année, tu réalises un peu, mais tout le monde te dit où aller, quoi faire, tu es tout programmé. Tu arrives au secondaire, c'est un peu plus libre parce que tu as un choix de cours; faut que tu changes de classes, juste ça... Mais c'est quand même dit où aller, t'as pas besoin de t'en faire tant que ça. Quand tu arrives en secondaire 4 et secondaire 5, là ils disent: "Prends-tu la décision de prendre 436 parce que ça t'ouvres plus de portes..." Là tu commences... tu te sens pas trop bien, parce que même ça tes parents te disent "prend 436", mais tu sais même pas ce que tu veux faire. Tu sais pas pourquoi tu les prendrais... [...] Pis là quand tu arrives secondaire 4-5 c'est toi qui choisis, mais tu sais pas comment choisir parce que tu as jamais choisi de ta vie. T'arrives au cégep pis c'est comme, c'est pu 436 ou 536... C'est comme tu choisis ta carrière, tu choisis la formation que tu vas prendre parce que c'est ça le chemin que tu vas choisir le restant de ta vie. Ça va décider si tu vas être riche ou pauvre, si tu vas être malheureux ou heureux... ça décide tout ça là.

Toutefois, on peut se demander s'il s'agit d'une surprotection des parents et/ou du système, ou si c'est un manque d'implication dans leur propre parcours scolaire. Il n'en reste pas moins que l'inexpérience demeure un élément qui pourrait expliquer cette difficulté à prendre une décision éclairée sur le domaine d'étude. Afin de reprendre les termes de la théorie interactionnisme, ces étudiants n'ont pu développer adéquatement leur capacité d'action et ils ont de la difficulté à comprendre leur rôle et ce que les autres attendent d'eux.

### 6.3.2 Mauvaise préparation du secondaire et choix de programme au collégial

La mauvaise préparation du secondaire au choix de carrière semble être unanime dans la pensée des étudiants rencontrés. En effet, ils ont été nombreux à décrire l'inefficacité de leurs cours de *choix de carrière* au secondaire. Le manque d'information sur les divers programmes offerts dans les institutions collégiales ou sur leurs débouchés laissent plusieurs étudiants dans la méconnaissance de leurs possibilités. Par exemple, Lynda lance: "*Demande à un jeune c'est quoi un anthropologue, y'a personne qui sait ça, et pourtant c'est des métiers qui existent.*" Néanmoins, Edith apporte un bémol en disant que "[...] *des fois, il l'a l'information, sauf qu'on sait pas trop comment aller la chercher.*"

Par conséquent plusieurs d'entre eux s'inscrivent en sciences humaines puisqu'il s'agit d'un programme touchant à plusieurs domaines, ce choix leur permettant de prendre un peu plus de temps pour se décider. Par exemple, Frédéric dit: "*Moi, je suis venu en sciences humaines parce que je savais pas quoi faire. Je serais entré en sciences pures, mais je savais que je voulais pas devenir médecin ou quelque chose dans ce sens là. Donc, je suis venu en sciences humaines.*" D'autres font le choix des sciences de la nature car ils avaient les résultats pour le faire. Tel est le cas de Samuel: "*Moi, je me suis en venu en sciences pures parce que j'avais les notes, pis les préalables et selon mes intérêts, supposément que j'irais dans le domaine de la médecine. Après un an, je suis revenu à ce que j'aimais vraiment moi, et ce que j'aimais c'est la géographie.*" Pour expliquer cette façon de raisonner, Mathieu déclare que:

Concrètement, ils nous disent: "bon si t'aimes les maths va t'en en sciences pures, si t'aimes la géographie et l'histoire, va t'en en sciences humaines." Ça marche pas de même. [...] Mais dans le fin fond... Y'a soins infirmiers, y'a technique mines, y'a toutes sortes d'affaires intéressantes, pis y'insistent pas vraiment là-dessus au secondaire.

Ce manque d'information a pour conséquence que plusieurs étudiants font un mauvais choix et "[...] *c'est peut-être pour ça qu'il y a énormément de changements de programme au cégep, c'est qu'on le sait pas toujours quand on arrive. L'irritant majeur il est peut-être en "éducation choix de carrière" au secondaire. "L'éducation choix de carrière", ça a pas servi à grand chose*", confirme Samuel. Ce manque engendre également,

selon l'hypothèse de Pierrette, “[...] *des manques dans la société, dans le sens qu’il manque certains spécialistes en telle chose ou telle chose, mais les jeunes savent pas que ça existe.*”

Comme le changement de programme au niveau collégial vient d’être nommé, il est important de souligner que ce phénomène est très fréquent. Une grande partie des jeunes rencontrés ont changé une, deux voire trois fois de programme. Certains d’entre eux ne sont toujours pas décidés et hésitent à changer de nouveau. Edith explique ces changements fréquents en affirmant que “[...] *tu ne le sais pas tant que tu es pas dedans dans le fond.*” Ces transitions d’un programme à un autre permettent aux étudiants de toucher à plusieurs domaines, certes, mais leur donnent également du temps pour réfléchir et prendre une décision pour leur avenir. Tel a été le cas pour Kevin qui raconte:

“Cette année, je suis retourné au cégep sur un coup de tête, j’ai dit “Ah je vais aller en transition”, donc là je suis en transition, je suis bien parce que là en transition vu que j’ai pas beaucoup de cours et que j’ai du temps, j’ai le temps de penser à ce que je veux faire plus tard pis prendre mon temps. J’ai des meilleures notes aussi, ça m’encourage sur ce point de vue là.”

Lynda de son côté, bien qu’elle ne soit pas à l’aise dans le domaine qu’elle a choisi, préfère y demeurer car son programme lui ouvre davantage de portes; surtout qu’elle n’est pas fixée sur le métier à faire. De plus, elle semble effrayée à l’idée de changer de programme, de peur de se tromper ou de se fermer des portes en prenant un programme plus général.

À l’opposé, il y a ceux qui ont découvert très tôt ce qu’ils feraient. Ce fût le cas pour Maude: “*Moi, ç’a été quand j’étais jeune, quand j’étais en secondaire deux, on avait sciences physiques et y’avait une partie sur les roches. Et moi j’ai toujours aimé ça, je suis le genre de fille qui n’est pas sortie de son carré de sable.*” Toutefois, elle ne se sentait pas prête à s’éloigner de sa famille pour ses études. Elle s’est inscrite dans un programme se donnant près de chez elle, elle a changé à quelques reprises avant de revenir à sa première idée. Finalement, bien qu’elle ait su tôt ce qu’elle voulait faire, elle a connu un parcours chaotique.

Au sujet de programmes plus généraux, on retrouve bien sûr les sciences humaines, mais il en existe d'autres. Ou du moins, il y a des cours généraux dans chaque programme. En ce sens, quelques étudiants ont démontré un certain agacement à ce sujet. De cette manière, Annie “[...] *trouve que les cours c'est trop lointain des aptitudes qu'il faut pour faire le métier. Ça n'a pas de lien avec ce qu'on va faire plus tard.*” En étant en sciences de la santé, elle trouve inapproprié d'avoir des cours de mathématiques aussi avancés et n'en voit pas vraiment l'utilité. Lynda, étant de son avis, ajoute que “[...] *c'est même pas des connaissances générales en plus parce que tu fais rien avec ça. Si au moins en langues... une langue ça ne se perd jamais.*” Elles sont tout de même conscientes, comme le souligne Pierrette, que “[...] *c'est normal que les programmes généraux touchent à beaucoup de domaines parce que les personnes qui sont dans ces programmes peuvent s'en aller dans différentes branches. C'est normal, mais c'est vrai que c'est frustrant.*” Malgré tout, elles souhaiteraient pouvoir choisir leurs cours en éliminant ceux qu'elles ne considèrent pas importants ou trop loin de leurs champs d'intérêts.

Afin d'améliorer les services au secondaire ou pour y pallier rendu au niveau collégial, plusieurs étudiants ont apporté des idées. Il en sera fait état dans la section portant sur les souhaits d'intervention au point 8.2 *Orienteur*. Néanmoins, il est possible dès maintenant d'affirmer qu'en général, les étudiants demandent à être mieux informés sur les métiers possibles et rassurés sur les débouchés, et ce dès le secondaire puisqu'ils ont l'impression, comme dit Ingrid, que “[...] *le restant de tes jours est basé là-dessus.*”

### 6.3.3 *Processus décisionnel: choix universitaire*

Il a été question d'une difficulté à choisir au secondaire le programme à suivre au niveau collégial, mais cette difficulté semble être également présente lorsque vient le temps de choisir le domaine universitaire. Ainsi, Mathieu avoue que: “*Mes amis qui sont en deuxième année de sciences humaines, la plupart doivent faire leur demande en mars et ils ne savent pas encore en quoi ils s'en vont.*” D'ailleurs, bien des étudiants rencontrés sont d'avis que ceux progressant en sciences humaines se retrouvent plus dépourvus devant leur

choix de carrière que les autres car les programmes de sciences humaines universitaires sont plus nombreux et moins connus que ceux scientifiques, de santé ou autres domaines spécialisés.

D'autre part, il faut souligner que de nombreux élèves en sciences humaines ont choisi cette branche puisqu'ils ne savaient pas quoi faire comme métier, il est donc possible que ce choix ne se soit tout simplement pas éclairé pendant les deux ou trois années passées au collégial. Un autre point pouvant expliquer ce choix difficile, selon Ingrid du moins, est que "[...] *t'es relativement jeune quand tu arrives ici, tu as 17-18 ans, tu ne te connais pas beaucoup, t'es toujours resté chez tes parents... Tu sais pas trop, "je suis bon dans quoi?", tu te connais pas beaucoup, donc là tu arrives et c'est par hasard un peu. Tu fais qu'est-ce que tu penses que tu aimerais faire.*"

Quelques-uns des étudiants rencontrés savaient tout de même vers quoi ils se dirigeaient. Martin, par exemple, raconte: "*Moi, je m'oriente pas vraiment vers une job précise. Je sais en quoi je veux étudier pis je verrai quand j'aurai fini. Je m'en vais en politique. Je pensais faire une mineure en droit aussi. Je vais voir ce que je vais faire avec ça, c'est vraiment le domaine qui m'intéresse.*" Dans le cas de Samuel, lorsqu'au secondaire est venu le temps de faire un choix de programme, il n'en avait aucune idée. Toutefois, son choix "[...] *c'est fait vite mais après un an de cégep. Je me suis comme rappelé que j'aimais la géographie pis je regardais les cours pis ça avait l'air le fun.*" Il n'en demeure pas moins qu'ils ont tous cette crainte de ne pas avoir d'emploi en sortant de l'université. C'est ce que rapporte Chantale.

Et y'a beaucoup de personnes qui sont très ambitieuses face à l'avenir. Ils vont étudier, mais ils ne savent pas qu'est-ce qui va arriver plus tard, s'ils vont être capables de se trouver une job et tout ça. C'est assez stressant le fait de dire "je vais essayer dans ce domaine là", mais ça se peut qu'après tant d'années d'efforts et d'études que ça te mène à rien.

Plusieurs d'entre eux ont amené des suggestions afin de faciliter cette prise de décision. Premièrement, il serait possible d'organiser les visites des universités au sein du collège de manière à ce qu'elles soient plus accessibles. Par exemple au Cégep de Thetford Mines, le moment n'avait pas été très bien déterminé puisque, selon les dires de Mathieu:

La direction a fait venir les universités, ils les ont fait venir de 14h30 à 15h30, le monde sont en cours, la plupart là et pis si tu as pas de cours, t'es chez vous l'après-midi. Au lieu de les faire venir sur l'heure du dîner, que le monde a pas d'école, et on a 35 minutes. Ils les ont fait venir en pleine après-midi. Pis avec plus ou moins de publicité. [...] Ils ont fait venir l'université Laval une autre journée, mais encore dans des heures bâtarde que le monde, comme moi, j'étais en cours, j'étais pas pour dire "j'irai pas à mon cours", manquer de la théorie pour aller voir des universités.

Deuxièmement, Chantale et Annie ont apporté sensiblement la même idée, soit celle de rencontrer des gens de divers milieux afin de les questionner sur la nature de leur emploi. Certes, elles sont conscientes qu'elles ont la possibilité de rencontrer l'orienteur, mais, comme le souligne Chantale, cela demeure de la théorie, ce n'est pas tellement pratique, par conséquent bien des gens se dirigent vers des métiers en ne sachant pas exactement ce que cela implique. De ce fait, Annie propose:

*Il devrait y avoir au cégep des conférences avec des spécialistes en je sais pas trop quoi qui viennent nous parler de c'est quoi leur métier. Parce que tu peux dire je vais être professeur, mais dans le fond tu sais pas vraiment c'est quoi être professeur. On devrait même au niveau collégial pouvoir aller directement dans le milieu.*

Cela pourrait être effectivement déterminant puisque le choix de Charlotte d'étudier la minéralogie s'est fait suite à un contrat de travail avec un géologue.

Finalement, Annie, à l'instar de certains autres étudiants rencontrés, avance même qu'il devrait y avoir un cours d'orientation au collégial afin de définir et de décrire les divers métiers possibles; reste à savoir s'il serait envisageable de le faire ou si la solution ne réside pas plutôt, comme il en a été question dans la section précédente, d'améliorer le cours "d'éducation choix de carrière" du secondaire. Il est à tout le moins certain que les collégiens sont inquiets et dépourvus devant leur choix de carrière et d'orientation scolaire.

#### *6.3.4 Pression des notes et/ou de la Cote R*

Les notes doivent être considérées lorsqu'il est question de choix de carrière. En effet, les résultats scolaires, et de façon plus précise la Cote R, apparaît comme étant un facteur déterminant dans ce processus. Pour les programmes non-contingents, les étudiants ne s'y attardent pas vraiment. Par contre, elle devient presque une obsession pour la majorité des étudiants évoluant en sciences de la nature et en sciences de la santé. Leur choix est souvent

fait, mais ils doivent réussir avec brio pour y accéder. En ce sens, Sylvain stipule que “[...] *la pression des notes, ça doit être surtout les élèves qui vont dans les programmes contingentés, genre sciences pures, ceux qui veulent devenir médecin, dentiste, vétérinaire. Eux autres y’ont une pression énorme. [...] Ça implique qu’il faut que tu surpasses tous les autres élèves, c’est vraiment une pression.*” De cette manière, plus leur Cote R est élevée, plus ils pourront regarder les programmes prestigieux, la plupart étant reliés à la médecine.

Par conséquent, s’il advenait que leur Cote R ne soit pas assez élevée, les étudiants doivent revoir leur choix de carrière; comme le raconte Victor:

Le problème à date, c’est que même en entrant au collégial, tu te dis “je veux faire telle chose, c’est ça que je veux” si t’arrives et que ta cote R est pas assez haute pour ce en quoi tu veux t’en aller, bien c’est tant pis, va falloir que tu te trouves autre chose. Faque, même si tu as eu tous les tests que tu voudras qui te disaient c’est ça que tu vas faire, si tu as pas les notes pour, oublie ça. Tu te tournes ailleurs, tu vas voir ailleurs.

Pierrette parle de la déception de la Cote R et du deuil du métier rêvé. Elle accuse aussi que le calcul de cette Cote R se fait de manière plutôt inéquitable puisqu’elle prend en compte des matières qui ne sont pas nécessairement reliées à l’emploi.

En médecine, on s’entend que si t’es pas bon en philosophie, si t’es pas bon dans des matières qui ont carrément pas de lien avec ça, et que ça va baisser ta cote R, peut-être que cette personne là a eu des super de bonnes notes en biologie, toutes les matières qui ont plus un lien avec la médecine comme telle, cette personne là excelle dans ses intérêts. C’est normal, on est pas parfait dans tout. C’est juste que y’a pas vraiment de lien, moi je trouve que c’est mal fait leur calcul. Ça ne regarde pas toutes les facettes qu’une personne peut avoir.

Annie est d’accord avec elle et ajoute que ce calcul peut faire en sorte que des gens qui auraient fait d’excellents médecins sont refusés, mais que d’autres, dont le côté social est très peu développé, sont acceptés et ce seulement parce que leur Cote R était très élevée.

Malheureusement, ne connaissant pas exactement toute la complexité du calcul de la Cote R, il est difficile de commenter ce sujet. Il est tout même possible de noter qu’il s’agit d’une déception et d’une complication dans le choix de carrière pour plusieurs collégiens. Par ailleurs, en terme d’interactionnisme, il s’agit ici d’un bel exemple d’histoire racontée puisque plusieurs participants en parlent, mais peu d’entre eux le comprennent.

### 6.3.5 *Emploi vs salaire et/ou incertitude du futur*

Bien que surprenant, durant les entrevues il a été constaté que le choix du métier est bien souvent relié au salaire escompté. Il est possible d'associer cette idée aux craintes qu'ont les étudiants face à l'avenir et aux débouchés sur le marché du travail. Ce désarroi est tangible dans les propos d'Annie.

Aussi y'a le problème que y'a du monde qui aime trop de chose. En tout cas moi, j'irais comme dans tout. Le problème c'est que même si je vais voir des orienteurs, ils me disent "va t'en dans des domaines de sciences humaines" sauf que je sais pas à quoi ça sert d'aller dans les sciences humaines, tu as pas autant de travail, tu as pas autant de bons salaires.

D'autre part, lorsqu'il leur était demandé si le salaire est effectivement important dans le choix de carrière, ils me disent que ce facteur sert beaucoup à rassurer leurs parents. Comme le raconte Annie: *"C'est aussi pour les parents. Parce que je pense que nos parents ont beaucoup à coeur notre avenir et ils ne veulent pas qu'on s'en aille dans quelque chose qu'ils pensent qu'on aura pas un bon salaire parce qu'on va être pauvre."* Frédéric vit quelque peu dans cette réalité puisque de son côté, il avoue que:

Dans le fond mon père veut que ça soit payant, pour moi; c'est nécessaire. Si je m'en vais dans quelque chose que j'aimerais, [...] un exemple la kinésiologie "ah ben non ça c'est pas bien payé", c'est toujours rapport à l'argent. Je vais peut-être me ramasser dans quelque chose que j'aimerai même pas, que c'est peut-être même pas moi qui aurai choisi. Mais ça, jamais, c'est moi qui va décider ce que je vais faire, même si lui me met de la pression.

Bien que le salaire soit un critère important, il n'en demeure pas moins que les jeunes vont de prime abord choisir en fonction de leurs intérêts. Toutefois, si en bout de ligne ils doivent choisir entre un emploi passionnant, mais un peu moins payant, ou un emploi qui les intéressent un peu moins mais dont le salaire est plus élevé, la balance penchera souvent du côté de la deuxième option.

Tous les propos tenus par les jeunes prouvent jusqu'à quel point ils sont inquiets face à leur avenir sur le marché du travail. Ils ont peur de ne pas se trouver d'emploi qu'ils aimeront et qui leur permettra de bien vivre. Sont-ils plus pessimistes que les autres générations? Il est difficile de tirer cette conclusion, toutefois il est intéressant d'entendre Kevin raconter qu'il s'agit peut-être plus d'un manque d'initiative et de créativité de la part

des étudiants. Il accuse quelque peu le manque d'informations et d'encouragements que reçoivent les jeunes pour la création et la mise sur pied d'une entreprise.

La plupart du monde pense même pas de partir leur propre entreprise. [...] C'est soit tout le temps cégep et l'université ou l'emploi. [...] Mais il devrait y avoir quelque chose au cégep qui pourrait suggérer "essayez ça". Il devrait peut-être y avoir quelqu'un qui peut te le suggérer, se mettre dans la tête de la personne pour plus tard... Disons qu'il n'aime pas ce qu'il fait, "y'a rien qui me fait, j'ai tout essayé les cours, y'a rien que j'aime: je suis pas manuel, je suis pas intellectuel, je sais pas ce que je vais faire, je vais être un bum." Mais peut-être que cette personne là pourrait partir une business et faire bien gros de l'argent.

Encore une fois, par contre, on constate que dans son idée de mettre sur pied sa propre entreprise, c'est de faire de l'argent et non pas d'être heureux dans ton travail qui importe. S'il s'agissait ici d'une étude philosophique, il serait fort passionnant d'amener une réflexion sur la recherche du bonheur des jeunes d'aujourd'hui, et qui sait peut-être trouver un élément important dans la compréhension du phénomène du suicide. Enfin, n'étant pas le sujet de cette recherche, ces réflexions seront laissées en suspens.

#### 6.3.6 Support des parents: élément positif

Il a été question jusqu'ici des éléments à teneur négative dans le processus du choix de carrière: l'inexpérience, la mauvaise préparation, le manque d'information, la pression des notes, le salaire, l'incertitude face à l'avenir... Toutefois, une observation a pu être faite: ceux qui ne ressentent pas de pression parentale quant au choix de carrière, ceux dont les choix sont respectés, sont davantage optimistes face à leurs études et ont une attitude plus positive en général. Et les propos de plusieurs étudiants rencontrés le confirme.

Tel est le cas pour Philippe qui veut entrer dans les Forces Armées Canadiennes. *"Mes parents l'ont très bien accepté. Ils savent que présentement je suis au cégep pas pour faire une carrière à l'université, ils savent qu'après le cégep, même si peut-être que j'ai pas fini mon DEC, [...] j'entre dans l'armée et après ça je vais les finir dans l'armée par correspondance. [...] Ça n'a pas posé de problème, je leur en ai parlé. Depuis que j'ai 12 ans que je pense à aller dans l'armée un peu."* Pierrette a vécu la même chose et cela paraissait dans son dynamisme et sa joie de vivre.

Mes parents, peu importe ce que je vais faire, ils vont me respecter dans mon choix. Comme cette année j'ai décidé de faire mon cégep en trois ans parce que je trouvais que c'était trop. J'ai décidé de le faire en trois ans, ils m'ont toujours respecté là-dedans et je sais que peu importe ce que je vais faire, pour eux l'important c'est que je sois bien. Ils m'ont toujours dit ça, "il faut que tu aimes ce que tu vas faire." Je pense que y'a rien de pire que d'avoir de l'argent mais d'être malheureux dans ce que tu fais.

Samuel est un autre de ces chanceux pour qui les parents ont représenté un support positif dans son choix de carrière.

Quand, moi, j'ai pris ma décision de changer de programme, j'ai pris ma décision moi-même avant d'en parler à mes parents. Pis là je me demandais comment ils vont répondre. C'est pas des riches, mais c'est des gens pour qui ça toujours été important le travail. Et moi je m'en vais complètement à l'envers de ça. Je savais pas comment ils réagiraient. Finalement ils m'ont dit "fait ce que tu veux, on est en arrière de toi". J'étais content d'avoir leur support.

Il demeure tout de même conscient que ce n'est pas tous les étudiants qui bénéficient du support parental et pense que ça ne doit pas être facile de gérer un choix de carrière lorsque les parents ne sont pas d'accord avec les choix de leurs enfants.

À l'opposé, les étudiants dont les parents suggèrent fortement un changement de leur choix de carrière en raison des minces débouchés ou des salaires peu élevés vivent un dilemme très lourd à porter. Lynda avoue même que:

Moi, ça m'énerve d'avoir le poids de mon père qui... j'ai beau lui expliquer, je sais que c'est parce qu'il veut mon bien, pis en même temps il me connaît, il sait que je veux voyager. [...] C'est dur d'avoir tout le temps comme tes parents... comme mon père qui te fait douter, qui arrête pas de me faire changer de job. Il est comme jamais content de ce que je veux faire, pis on dirait que j'ai l'impression que si je fais pas médecin, je vais gâcher ma vie. Je suis comme écoeurée qu'il me le rappelle, ça me fait sentir mal. [...] Je sais il a pas à décider de ma vie, c'est moi qui fait ce que je veux. Sauf qu'en même temps ça me fait réfléchir moi aussi.

En un mot, l'attitude des parents influence le choix de carrière de leur enfant. Le respect et l'écoute attentive des désirs de l'enfant semblent permettre un meilleur à l'épanouissement des jeunes.

### 6.3.7 Faire une pause

Voici le dernier point concernant le choix de carrière. Il a déjà été mentionné que certains étudiants optaient pour le programme de *sciences humaines* parce qu'ils hésitaient

sur leur choix de carrière et que le changement de programme permettait de prendre du temps afin de bien réfléchir sur l'avenir et les différentes options qui s'offrent à eux. Une autre méthode, en terme interactionnisme il s'agit d'une *stratégie d'acteur*, a également été soulevée lors des entrevues, celle de faire une pause (plus ou moins longue) dans les études, de s'éloigner pour réfléchir et de s'ouvrir à de nouveaux horizons.

C'est en quelque sorte ce qu'Ingrid propose. *“Des fois, je conseillerais presque de partir en voyage. T'apprends beaucoup sur toi.”* Cette pause peut prendre divers visages: soit dans le cadre d'un échange étudiant à l'étranger pendant le passage au secondaire, un voyage estival ou carrément une année sabbatique afin de vraiment décrocher. Elle renchérit en disant que *“[...] c'est pas accessible à tout le monde, ça coûte cher, ça prend l'approbation des parents parce que t'es pas majeur. Mais donner la chance de partir pour apprendre à te connaître [...] Mais je pense que, juste prendre le temps de penser pis étant donné que t'es tout seul, tu as pas de parents, t'as pas rien, bon ben tu t'ouvres aux opinions de tout le monde.”* Cette idée était approuvée par Kevin puisque ce dernier pense que cela permet effectivement de s'ouvrir à d'autres options, de créer une plus grande ouverture d'esprit .

L'idée de voyager entre les études collégiales et universitaires, ou à tout le moins lors des étés ou des sessions libres pendant le cégep, semble en effet très populaire. Joëlle veut prendre une année pour travailler et voyager avant d'entamer ses études universitaires. Véronique profite de l'occasion qui se présente en décembre, alors qu'elle termine son DEC, pour voyager durant l'hiver et revenir pour la rentrée universitaire. Elle espère ainsi découvrir ce en quoi elle veut étudier. Sylvain va travailler en Colombie Britannique avant d'entrer à l'université, soit de décembre à août environ. De plus, certaines participantes sont impliquées dans le projet Nord-Sud, un organisme de coopération internationale, ainsi elles partiront quelques semaines à l'étranger.

L'arrêt momentané des études et le voyage semblent être des options de plus en plus populaires auprès des jeunes collégiens. Cette ouverture sur le monde, ce besoin de partir

pour mieux revenir, apparaît être une expérience de vie positive et enrichissante pour ceux qui ont la chance de le faire.

## 6.4 La famille

L'environnement familial, tel que mentionné dans la littérature, peut avoir un impact assez important sur le déroulement des études des jeunes collégiens. Après discussion avec les participants de cette étude, leurs propos à ce sujet ont été regroupés en quatre points: les problèmes familiaux, l'éloignement parental, la dépendance financière aux parents et, un fait nouveau, les étudiants qui ont des enfants. Avant de passer au premier point, il est intéressant de souligner les dires de certains étudiants concernant la mentalité de leurs parents. Ils affirment qu'elle peut influencer leur maturité et leur capacité de prendre leurs études au sérieux. De cette manière, l'âge de leurs parents est important puisqu'ils considèrent, comme le soutient Kevin, "[...] *plus jeunes ils sont, plus ouverts d'esprit ils sont.*" Ingrid, dont les parents sont dans la soixantaine, avoue avoir eu beaucoup de mères de remplacement qui l'ont conseillée et écoutée; elle sentait parfois un trop grand décalage entre elle et ses parents, en particulier pour son choix de carrière.

### 6.4.1 Problèmes familiaux

Les problèmes familiaux englobent de nombreux éléments. Il faut garder en tête que les étudiants de niveau collégial ne sont pas encore tout à fait sortis de l'adolescence, ils entrent tout juste dans la période appelée *jeunes adultes*. Ainsi, il y a encore des confrontations et des divergences de points de vue entre eux et leurs parents. Jonathan raconte:

Je vois beaucoup des gens qui ont des problèmes avec leurs parents, qui vivent plein de petites engueulades à la maison et qui arrivent ici ensuite et qui sont un petit peu à terre à cause de ça. [...] Personnellement, je pourrais dire que y'a beaucoup le côté monétaire avec les parents qui entre en conflit des fois, mais aussi y'a toujours les prises de becs à propos de tout et de rien entre les parents et les étudiants.

Cette ambiance peut donc miner la motivation et l'entrain des étudiants par rapport à leurs études, comme le confirme Mathieu: "*Si ça va pas bien chez-vous, veut-veut pas ça va mal aller à l'école.*"

Il y a aussi des problèmes familiaux plus profonds qui affectent les étudiants. Il existe des parents violents qui briment l'estime et la confiance en soi de leur enfant, il y a des surprotecteurs qui empêchent le jeune de vivre et de découvrir le monde et à l'opposé, il y a ceux qui sont absents de l'éducation de l'étudiant. Pour reprendre les propos de Chantale à ce sujet, il y a "[...] *souvent des parents qui sont trop contrôlants ou trop absents. C'est souvent un des deux. Faque soit l'élève est laissé à elle-même soit qu'elle respire pas.*" À entendre Kevin raconter sa propre expérience, l'absence des parents seraient peut-être plus bénéfique qu'une surprotection, car il se considère plus indépendant, plus responsable et plus débrouillard que la majorité des collégiens qu'il fréquente.

D'une façon ou d'une autre, ils sont conscients que des parents parfaits n'existent pas et qu'ils doivent apprendre à vivre ensemble. Par ailleurs, le fait de demeurer sous le même toit que ses parents, rendu à 17, 18 ou 19 ans, selon certains des participants, provoque quelques étincelles. Joëlle déclare: "*Tu veux vieillir, mais en même temps t'es comme pognée dans les règlements de tes parents.*" Ce qui place parfois le jeune dans une position délicate car, comme l'explique Véronique: "*T'es comme à l'âge où tu veux vieillir, mais tu peux pas. Tu veux pas t'en aller parce que tu veux pas complètement couper les liens, mais tu veux quand même prendre un peu de tes responsabilités. C'est tout ou rien; c'est soit tu t'en vas ou soit tu restes chez-nous et tu respectes mes règles.*"

Il est difficile de déterminer si ce type de menace est fréquent ou non, mais il est possible d'affirmer qu'au moins quatre ou cinq des étudiants rencontrés ont parlé de cette crainte d'être mis à la porte du nid familial s'ils ne respectaient pas les règles familiales,

Un autre point ayant été relevé fut le divorce des parents. À ce sujet, deux positions s'opposent. Premièrement, celle où les étudiants pensent que "[...] *les divorces qui ont eu à se faire, se sont fait, je pense. Puis quand les parents de quelqu'un au collégial divorcent, ça ne le dérangera pas, il s'en va de toute façon d'ici un an ou deux de la maison*", tel qu'énoncé par Jonathan. Victor a eu à vivre ce divorce au début de ses études collégiales,

ceci ayant impliqué un déménagement et l'arrivée d'une belle-mère et de ses enfants. Il avoue, bien qu'il ait été en mesure de se détacher de tout cela et d'accepter la situation depuis, que sur le coup cela fut un événement difficile. Il ajoute que le fait d'avoir eu des amis et une compagne pour l'aider et le soutenir lui a permis de s'en sortir sans trop de problème.

L'autre position par rapport au divorce est celle où les étudiants croient que le divorce de leurs parents les affecteraient beaucoup et ce même s'ils sont plus âgés. Tout comme le déclare Véronique: *“Moi, je le sais pas, mes parents sont encore ensemble, mais sûrement que s'ils divorçaient, même si j'étais rendue à 40 ans, ça me ferait de quoi, c'est sûr. S'ils se divorçaient demain matin, je pense que je serais une semaine sans venir à l'école, je serais traumatisée.”* À ces trois exemples, en plus des autres qui n'ont pas été rapportés ici, une hypothèse peut être émise. Est-ce que les garçons vivent mieux que les filles le divorce de leurs parents? Il ne s'agit pas ici d'y répondre, mais il n'en demeure pas moins qu'il pourrait être intéressant d'y réfléchir plus longuement et de faire quelques recherches à ce sujet, si ce n'est déjà fait.

#### 6.4.2 *L'éloignement parental*

L'éloignement parental est une réalité que plusieurs étudiants vivent pour la première fois, à l'exception de ceux qui ont été pensionnaires lors de leur secondaire. Il s'agit en effet d'un apprentissage qui comporte son lot de difficulté, au point où certains étudiants choisissent leurs orientations scolaires en fonction du cégep le plus près afin de ne pas devoir quitter la maison ou du moins ne pas trop s'en éloigner. Tel a été le cas de Maude pour qui les changements de programmes ont été fréquents, avant de quitter définitivement sa région pour venir étudier à Thetford Mines.

Quand je suis arrivée à choisir pour le cégep, j'étais pas prête à m'en aller loin je pense. J'ai fait la coupure, je me suis en allée en appartement, ça c'était déjà gros pour moi. [...] Le fait que je sois loin de chez moi, ça été un choc. Là c'est pas pire là, mais au début ça été quelque chose. J'ai trouvé ça dur. Tu recommences, tu as pu tes amis, tu as pu ta famille proche de toi. [...] C'est une étape à vivre et je me dis que je ne vais pas passer toute ma vie à l'endroit où j'habitais.

Le fait de quitter les parents est effectivement une étape importante dans la vie des jeunes. Ils perdent en quelque sorte leurs points de repères. Certains mettent même fin à une relation amoureuse car la distance est trop grande. Ingrid a parlé de cette coupure en disant qu'il s'agissait d'un deuil à faire, celui du noyau familial. Et la plupart sont conscients que s'ils ne l'ont pas vécue lors de leur passage du secondaire au collégial, ils auront à la vivre lors de leur départ pour l'université, car il n'y a pas d'université dans la région immédiate des cégeps visités. Samuel affirme être content d'avoir eu à faire cette coupure dès le collégial, car il n'aura pas à la faire au niveau universitaire.

Finalement, cet éloignement peut également être un obstacle lorsque les étudiants vivent des moments plus difficiles ou des moments d'angoisse passagers. Ils peuvent effectivement téléphoner à leurs parents, mais ils avouent qu'il ne s'agit pas du même réconfort.

#### *6.4.3 Dépendance financière aux parents*

Nombreux sont les étudiants dépendants financièrement de leurs parents au niveau collégial. Et, pour certains, cette dépendance amène quelques pressions supplémentaires; par exemple, la crainte de prolonger leurs études et ainsi priver leurs parents d'une retraite plus rapide et avec de meilleures conditions financières. Tel était le cas d'Ingrid, avant qu'elle ne prenne ses études en charge afin de se soustraire à cette pression.

Je faisais un DEP, alors eux-autres je pense que dans leur tête c'était affaire classée. [...] Quand j'ai commencé à changer d'idée là...je me sentais un peu coupable parce que c'est eux-autres qui payaient pour mon DEP, moi j'ai pas de prêts et bourses. Faque je me dis plus ça va être long, plus ils vont payer, plus ils vont attendre longtemps après moi; parce qu'ils attendaient après moi pour prendre leur retraite, la grosse pression. [...] C'est moi qui paie présentement. La pression est moins grande.

À l'opposé, Kevin, dont les parents sont absents de sa vie et par conséquent de son éducation, a dû travailler très fort pour parvenir à payer ses études collégiales. Par contre, il ne se sent pas coupable d'avoir changé de programme puisqu'il ne doit rien à personne, sauf à lui-même. *“Ça m'a changé beaucoup dans ce sens-là; pas de parents et je suis venu au cégep, j'ai travaillé à deux jobs pendant un bout juste pour payer mes études et là, cette*

*année, je suis encore aux études, je sais pas quoi faire, mais c'est pas grave, je ne me sens pas coupable parce que c'est moi qui paye."*

Bref, une dépendance financière peut amener les étudiants à vivre une urgence à terminer leurs études ou encore une culpabilité face à leurs parents qui se privent pour eux. Est-ce un phénomène fréquent ou exceptionnel? Il serait épineux d'apporter une réponse avec certitude, mais il y a tout de même plusieurs participants qui ont laissé transparaître ce sentiment de pression financière.

#### *6.4.4 Être parent*

La présence d'enfant(s) pour les étudiants de niveau collégial est un phénomène n'ayant pas été détecté lors de la revue de littérature réalisée pour cette étude. Cette lacune au niveau de la littérature provient-elle du fait qu'il s'agit d'un phénomène récent ou parce qu'il est peu fréquent? Il n'en reste pas moins que plusieurs des participants de cette étude ont parlé des enfants, même si aucun d'entre eux n'en avait personnellement. Après discussion, un constat a été fait. Pour la plupart des étudiantes-mères, car il a davantage été question des étudiantes-mères que des pères, il s'agit d'un retour aux études. Avaient-elles quitté leurs études collégiales pour vivre leur grossesse? Il en est sûrement ainsi pour bon nombre d'entre elles, mais cela demeure à vérifier. Et de celles qui quittent pour leur enfant, il est permis de croire qu'une faible proportion effectue un retour à l'école pour terminer leur diplôme d'études collégiales; mais encore une fois, aucune statistique n'a été trouvée à ce sujet. Tout de même, les participants de cette étude sont d'avis qu'il y a plus d'étudiantes avec des enfants qu'avant, bien qu'il s'agisse d'un retour aux études.

En terminant sur le sujet, il y a certes celles qui gardent l'enfant et décident de remettre à plus tard leurs études, mais il ne faut pas laisser sous silence celles qui prennent la décision de ne pas garder le bébé. En effet, l'avortement demeure une alternative pour les jeunes, bien qu'il s'agisse d'une décision difficile et quelque peu tabou. Lynda raconte: *"Comme moi, j'ai une de mes amie, elle ne vient pas ici, elle est à Québec, et elle est tombée*

*enceinte. C'est des choses qui arrivent, je pense à beaucoup de personnes, plus qu'on pense. [...] Elle a décidé d'aller se faire avorter.*” Avec tous ces éléments concernant les grossesses en milieu collégial et le manque d'écrits à ce sujet, il serait fort intéressant qu'une recherche soit réalisée afin de découvrir l'ampleur de ce phénomène et ainsi combler le manque d'écrits à ce sujet.

## **6.5 Les amours: relation de couple et rupture affective**

La revue de littérature a démontré que les peines d'amour étaient une difficulté que plusieurs étudiants de niveau collégial vivaient. Après discussion avec les participants, il semble se dessiner deux lignes de pensée sur l'impact que peut avoir une séparation.

Premièrement, selon certains participants et Kevin plus particulièrement, les peines d'amours sont souvent plus grandes au collégial qu'au secondaire puisque plusieurs étudiants vivent pour la première fois une relation amoureuse sérieuse. Par conséquent, la séparation est d'autant plus douloureuse parce qu'il s'agit d'une première fois, mais également “[...] parce que là ils se disent *“on est plus adulte, faut prendre ça comme des adultes”, mais tu prends ça comme tu prends ça*”, selon les explications de Kevin.

De plus, comme le souligne Sylvain et Véronique, mis à part les amourettes de quelques semaines, les relations de plus longue durée qui échouent affectent les étudiants et leurs études en souffrent. Véronique nous cite l'exemple d'une amie dont la relation amoureuse s'est terminée et qu'elle sent inconsolable: *“Elle ne va plus à ses cours, elle est déprimée, puis tu sais pas trop quoi faire, là. Tu as peut-être eu quelques petites formations, mais tu n'es pas intervenante; tu sais pas trop par où commencer, comment la prendre: faut-tu que tu la fasses pleurer pour qu'elle se vide, faut-tu que t'essaies de lui changer les idées, je le sais vraiment pas quoi faire.”*

D'autre part, certaines relations amoureuses se terminent en raison de l'éloignement causé par les études. Autrement dit, certains jeunes doivent aller étudier à l'extérieur de leur région et parfois ils ne parviennent pas à conjuguer études et amours à distance; tel a été le cas de Maude qui a mis fin à sa relation amoureuse parce qu'elle quittait sa région pour venir étudier à Thetford Mines.

La deuxième ligne de pensée au sujet des ruptures porte sur la croyance qu'elles sont bien vécues puisque les étudiants, étant plus matures, parviennent à vivre cela avec philosophie. Telle est l'opinion de Jonathan.

Je dirais que les gens réussissent à s'entendre. Quand y'a un couple qui se sépare, il se sépare point. Les gens font leur deuil. [...] Les couples que j'ai vu se défaire, ça s'est défait en douceur et les gens ont compris, puis y'a pas eu de répercussions immenses. C'est sûr que ça brise le coeur à quelqu'un, mais veut-veut pas c'est pas parce qu'on est au collégial qu'on se brisera pas le coeur plus qu'ailleurs. [...] Je dirais que c'est moins pire même qu'au niveau secondaire, les gens sont plus matures, donc on voit dans notre partenaire pas l'amour de notre vie, mais quelqu'un avec qui on a fait un bout de chemin puis quand ça fini, ça fini.

Est-ce un point de vue très répandu? Il serait épineux de l'admettre, mais il n'en reste pas moins qu'un élément demeure présent dans une pensée comme dans l'autre: la maturité des étudiants est un facteur important qui influence sur les effets d'une séparation.

Nonobstant le fait que les peines d'amour soient encore un élément perturbateur pour les étudiants, les participants de cette recherche ont révélé que les relations de couple sont elles-mêmes parfois compliquées. En effet, la réalité étudiante n'est pas toujours opportune aux relations de couple. Par exemple, qu'il s'agisse d'un retour aux études ou d'un changement de programme, lorsqu'une personne étudie et que son conjoint ou sa conjointe est sur le marché du travail, les horaires et les priorités divergent. Ingrid vit présentement ce dilemme: son conjoint passe ses fins de semaine à bûcher alors qu'elle travaille dans ses livres; la semaine, il est à Québec, elle à Thetford Mines, lorsqu'il a des temps libres, elle doit étudier ou travailler et vice-versa. Une autre situation est celle où les deux sont aux études, mais dont l'un a davantage de temps libre que l'autre. Par exemple, Kevin relate sa propre expérience.

On vient tous les deux à l'école, mais moi, j'ai pas d'école jamais et pendant un bout j'avais rien à faire. [...] Je m'ennuyais, j'avais rien à faire pendant toute la semaine et la fin de semaine elle avait des devoirs, elle est en administration, et elle les fait tous et elle a de bonnes notes. Je suis content pour elle, mais je suis délaissé moi, j'ai rien à faire, mais c'est pas grave, je me dis que c'est seulement pour une session. Pis à Noël on a un mois. Je trouve que quand t'es un couple, c'est dur surtout.

En somme, l'amour durant les études, bien qu'une relation saine soit bénéfique aux étudiants lorsqu'ils vivent des moments plus difficiles, peut également être le déclencheur de situations problématiques et de conflits.

## 6.6 Influence des amis

L'influence des amis est un phénomène très présent au secondaire. Néanmoins, selon les propos de plusieurs participants, cette influence semble être encore importante au collégial. Et comme l'exprime Ingrid:

Ça a l'air tétéux de dire ça, mais c'est vrai, c'est tellement vrai ça n'a pas de bon sens. [...] On commence à le perdre au cégep, mais ça dépend. Ça dépend parce que mettons que tu viens du Cégep de Thetford et que tu viens de la poly de Thetford et que y'en a une bonne gang, un bon noyau qui viennent de la poly et qui viennent tous en même temps au cégep, c'est encore là, je pense que c'est encore présent. Parce que quand tu arrives, tu as encore un peu les mêmes amis.

L'influence est-elle due à la difficulté de se dissocier de ses amis? Ou encore à la peur de faire rire d'eux lorsqu'ils affichent une différence quelconque? La réponse n'est pas simple, mais il est tout de même intéressant de noter que la crainte du regard des autres est toujours présente au collégial. Cette peur du jugement des autres porte soit sur leurs idées [les étudiants sont timides de poser des questions ou de participer en classe] ou encore sur leur apparence physique [certains s'accrochant à la mode pour pallier à leur mince estime d'eux-mêmes]. Ce second point, par contre, paraît être plus présent en première année qu'en deuxième, tout comme l'observe Joëlle: *“La première année c'est peut-être plus de même, on se soucie de ce qu'on a l'air. Mais en deuxième année, moi, je sais que c'est juste pour être confortable.”*

Il y a également l'influence des amis par rapport aux études, comme il en a été fait quelque peu mention dans la section *6.1 Passage du secondaire au collégial*. Effectivement, les dires de plusieurs participants ont démontré que la fréquentation d'étudiants studieux favorisait leur propre étude. À l'inverse, côtoyer des étudiants qui ne se soucient guère de leurs études amène une démotivation. Maude en fait mention en comparant l'expérience de Charlotte et d'Edith avec sa propre expérience.

Vous vous tenez pas mal ensemble aussi. Vous êtes deux bonnes amies, vous êtes dans le même groupe, je sais pas, mais peut-être que ça aide aussi. Parce que moi, tu vois, je suis toute seule chez moi, l'autre je ne la verrai pas travailler, elle est jamais là premièrement. Je ne la vois pas travailler, donc c'est plus comme "bof, elle est pas là... ça ne me tente pas." C'est moins motivant. [...] Ma coloc l'année passée, on était dans le même domaine. C'était chiant de la voir, elle était là, elle étudiait jamais. Moi j'étudiais quand même pas mal, ben pas tant que ça, mais je la voyais et elle étudiait jamais. J'étais comme "moi aussi, j'aimerais ça passer la soirée devant la télé, mais moi, je suis dans mes livres". [...] Elle a coulé... on voit les conséquences à long terme. Et moi, j'ai passé. Mais sur le coup, tu as envie toi aussi de rien faire, de faire comme elle qui sort. Ça c'est un peu dur.

Se raisonner à travailler au lieu de sortir et de fêter; c'est effectivement un point qui revient assez souvent dans les discussions avec les jeunes. Par ailleurs, ils ont également été nombreux à dire qu'il valait mieux profiter de sa vie de jeunesse, avec tout ce que cela comporte. D'aucuns pensent que cela provient du fait que les collégiens se sentent plus libres, qu'ils ont l'occasion de tout recommencer à zéro et de laisser transparaître un côté d'eux-mêmes qu'ils ont tenu caché pendant le secondaire, tout ceci se traduisant bien souvent par un laisser-aller général. Les propos de Chantale sont assez éloquentes à ce sujet.

Cette période-là de la vie, je trouve qu'elle est assez chargée parce que le monde faut qu'ils vivent leur jeunesse, ils viennent d'acquérir de la liberté puis ils ont leurs études et leur travail, donc le monde... y'en a gros qui vont veiller, qui se saoulent la gueule... ils ont un rythme de vie effréné.

Un rythme de vie qui les place parfois devant des échecs scolaires ou une désorganisation de leur vie en général. Néanmoins, comme le dit Ingrid, "[...] *c'est le temps d'être jeune, c'est vrai qu'il faut en profiter. On vit rien qu'une fois, c'est le temps de sortir.*"

## **6.7 Consommation: drogue et alcool**

La consommation de drogue et d'alcool par les étudiants de niveau collégial n'apparaît pas être une situation problématique très prenante. La majorité des participants ont affirmé ne pas voir de gens sous l'effet de drogues ou d'alcool dans leurs cours ou dans les murs du cégep. Ils sont conscients que certains consomment du cannabis et de l'alcool, mais de façon à ne pas trop affecter leur études. Ils ont par contre avoué que l'alcool est davantage problématique que la drogue, et ce tant à Thetford Mines qu'à Victoriaville, comme le mentionne Victor: *“Je sais pas si ça c'est transféré de la drogue à l'alcool, mais je pense que c'est plus l'alcool que la drogue. Ben en tout cas, ce qu'on voit.”* À cela, Samuel ajoute que: *“En quantité, je pense que oui. C'est pas de consommer de l'alcool, c'est la quantité qui se consomme.”* Finalement, les étudiants sortent les jeudis soirs (et pour certains les vendredis et samedis), font la fête et lorsqu'ils ont des cours les vendredis matins, ils n'ont pas toujours leurs pleines facultés pour suivre la matière.

Malgré la présence de la drogue et de l'alcool, il demeure que cette réalité est moins problématique qu'au secondaire; ou à tout le moins elle n'est pas perçue comme étant un problème par les étudiants. À ce sujet, Chantale apporte l'hypothèse que les étudiants vivant des problèmes importants au niveau secondaire, de consommation ou autres, n'ont généralement pas poursuivi leurs études au collégial, ce qui expliquerait peut-être qu'il y en ait moins dans les collèges.

## **6.8 La mort: par suicide ou par accident**

La mort est un sujet particulier. La majorité des étudiants rencontrés ne l'ont pas côtoyée de près, mais pour ceux qui ont eu à le faire, la situation est très difficile. Le suicide, tel que mentionné dans la littérature, est un phénomène assez présent, mais il y a également la mort par accident, de voiture ou autres.

Il sera d'abord question de la mort par suicide. Mathieu et Kevin s'accordent pour dire que la Région de l'Amiante a un très haut taux de suicide. Pour reprendre les propos de Kevin, "[...] *pour les suicides, Thetford Mines c'est la capitale du Québec, et le Québec c'est la capitale du monde. On est comme la capitale mondiale du suicide.*" Il faut tout de même prendre en considération que le suicide n'est pas seulement un phénomène de jeunesse, tout comme le rappelle Ingrid: "*Mais c'est un peu le contexte social qu'il y a ici, c'est pas nécessairement juste les jeunes. Y'en a qui ont perdu leurs jobs aux mines. Et le décor est un peu dépressif, à ce temps-ci de l'année avec les mines, c'est comme gris, c'est gris longtemps.*"

N'ayant pas de statistiques sur le taux de suicide par région, il est peut-être exagéré de dire que Thetford Mines en est la capitale mondiale, mais il reste que ces jeunes sont sensibilisés à cette réalité, et ce même à Victoriaville. En ce sens, Annie, déclare: "*Moi je sais que ça arrive plus souvent au niveau collégial, d'habitude le monde qui font ça, c'est plus vers cet âge-là.*" Toutefois, ils ne sont pas nécessairement informés et sensibilisés par l'école, puisque les étudiants rencontrés, du moins à Thetford Mines, n'ont pas vu de publicité dans l'école, ni été témoins de campagne de sensibilisation de l'infirmière à ce sujet. Par conséquent, certains croient que le suicide n'est pas un problème important puisqu'ils n'en ont pas entendu parler. Tel est le cas de Jonathan. "*Je connais personne qui s'est suicidé au collégial personnellement. Et j'en n'ai même pas entendu parler. Faque j'imagine que c'est pas un gros problème.*"

À Victoriaville, un élève s'est suicidé quelques semaines avant la réalisation des entrevues pour cette étude. Ainsi, certains étudiants ont été en mesure d'en parler directement. D'aucuns savaient qu'un suicide avait eu lieu, mais ne connaissaient pas la victime personnellement, ainsi ils n'en ont pas été affectés. Toutefois, Lynda était une amie très proche de cet étudiant. "*En tout cas, ça nous a bouleversé pas mal. C'est la première fois que je vivais ça, la perte d'un ami.*" Suite à la mort de celui-ci, son intérêt pour ses études et sa motivation pour la vie en général semblent avoir chuté grandement. Sa détresse

psychologique était palpable sur plusieurs plans de sa personnalité. De tous les étudiants rencontrés, elle est apparue comme la plus fragile et elle se cherchait davantage. Est-ce une coïncidence ou une conséquence de ce deuil? Il serait inapproprié de l'affirmer avec certitude, mais compte tenu de ses propos tout au long de son entrevue, il est possible de croire que cela soit directement relié.

Il y a également la mort par accident, de voiture ou autres. À Thetford Mines comme à Victoriaville, les étudiants ont eu à conjuguer avec de tels événements. Mathieu a perdu une amie l'année dernière, mais il paraissait s'en être remis. À Victoriaville, en deux semaines seulement, trois jeunes sont morts par accident. Le premier est un accident de voiture. Il y avait à bord trois passagers, dont deux sont décédés. Ces malheureux n'étaient pas étudiants au collège de Victoriaville, néanmoins Véronique a une amie qui était très proche de la conductrice de la voiture accidentée. Par conséquent, elle doit aider son amie qui est affectée par les événements. La troisième personne décédée par accident fût fauchée par une voiture en fuite. Elle était étudiante au Cégep de Victoriaville, toutefois aucun des étudiants rencontrés ne la connaissait personnellement.

Finalement, il est possible de déduire que quelques étudiants de niveau collégial ont vécu ou vivent leur première expérience de deuil, que ce soit un décès par suicide ou par accident. Il s'agit d'une épreuve de taille à cet âge, mais il est à souhaiter qu'ils parviendront à trouver le support et l'aide nécessaire pour bien la vivre.

## **6.9 Rapports entre professeurs et étudiants**

Les participants de cette recherche ont parlé de leurs enseignants. La grande majorité des commentaires sont positifs, mais il y a tout de même quelques points négatifs relevés par les étudiants. Tout comme il en a été fait mention précédemment, le manque d'encadrement, surtout en première session, demeure un point sur lequel les étudiants insistent.

Il y a également l'adaptation à l'enseignement de niveau collégial; certains l'ayant vécu plus durement que d'autre. En ce sens, Samuel raconte qu'il "[...] y a aussi l'adaptation aux profs. [...] On arrive ici, le premier cours de maths, premier cours de l'année, tu pognes tel prof... pis tu sais, c'était le mythe du prof qui écrit avec une main et qui efface de l'autre, bien lui était de même. Ça a donné tout un coup." Philippe ajoute à cela que: "Chaque prof a une petite affaire différente. Y'en a qui sont à l'extrême, puis y'en a qui sont vraiment lousses." Il s'agit donc pour eux de connaître chacun de leurs professeurs afin de bien répondre à leurs exigences particulières.

D'autre part, quelques participants ont confié ressentir un éloignement entre leurs professeurs et eux; c'est-à-dire que certains ont l'impression qu'il "[...] y a des profs qui sont un petit peu dans leur monde, qui sont loin de la réalité des jeunes", comme le souligne Chantale. Ou encore qu'ils "[...] sont assez détachés, ils vont à leurs cours, ils donnent leur matière, ils sont disponibles, mais ne vont pas vers les élèves", comme le soulève Martin. Il serait possible de croire que l'âge des professeurs peut être un facteur, mais lorsqu'il en a été question, les étudiants ne semblaient pas y accorder autant d'importance. Selon eux, cela n'est pas une question d'âge, mais plutôt de motivation et du fait que l'enseignant connaît bien sa matière ou non. Frédéric affirme que "[...] les cours où c'est le fun, c'est que le prof connaît vraiment sa matière." De cette manière, les professeurs qui ont besoin de prendre les présences à leur cours pour éviter l'absentéisme sont généralement ceux qui semblent dépassés voire blasés de l'enseignement, ce qui rend leur cours moins intéressant pour les étudiants, qui sont dès lors tentés de ne pas se présenter.

Néanmoins, les étudiants parviennent à s'adapter à l'enseignement collégial, bien qu'ils ont été nombreux à dire qu'ils ont en moyenne un professeur par session avec qui la relation est plus difficile; soit parce que les exigences sont moins claires, soit parce que la disponibilité de ce professeur est moindre. En lien avec la disponibilité, Mathieu déclare que les professeurs ne sont pas tenus d'être présents à leur bureau lors des journées d'aide à la réussite, ce qui rend les consultations avec eux plus compliquées. Toutefois, Samuel affirme

qu'ils "[...] sont très accessibles, parce que c'est une petite place ici. Avoir un rendez-vous avec un prof ici, si tu es chanceux, tu vas l'avoir un ou deux jours après. Pour ça, c'est le fun d'être ici." Par contre, Frédéric ajoute qu'il s'agit peut-être d'une réalité pour les étudiants de sciences humaines, mais qu'il en est tout autrement dans d'autres programmes où la disponibilité et l'accessibilité des enseignants est quelque peu plus ardue.

Finalement, il a été question du manque d'implication des enseignants lors des événements étudiants. Par contre, ce manque a été souligné par un seul étudiant. Est-ce à dire qu'il s'agit d'une situation problématique importante ou non? Il serait présomptueux d'en tirer une conclusion à partir de cet unique témoignage, mais il est tout de même bon de relever cette observation.

## **6.10 Association étudiante**

L'association étudiante, qui somme toute devrait représenter les étudiants, semble être inefficace. À Thetford Mines, comme à Victoriaville, les étudiants pensent qu'il s'agit d'une réalité locale. Toutefois, on constate qu'il s'agit d'une réalité présente dans ces deux cégeps.

Premièrement à Thetford Mines, Mathieu raconte:

On a des problèmes avec notre association étudiante. Elle ne représente pas les élèves. On lui donne 20 \$ à chaque session,[...] et on ne sait pas ce qu'ils font avec notre argent, parce qu'à la fin ils disent qu'ils n'arrivent plus. Ils ont organisé un show: Les trois accords, et c'est tout. Ça c'est un problème en ce moment qui cause peut-être des tensions: une association étudiante incompétente. Mais on est peut-être un des seuls cégeps où elle est vraiment incompétente.

Et pour corroborer les dires de Mathieu, Jonathan exprime sensiblement les mêmes choses. *“Bien c'est-à-dire que notre association étudiante, c'est pas fort fort en partant, pis ils ne font pas de pressions sur la direction pour qu'on ait ce dont on a besoin. Mais y'a un désintérêt par rapport à ça, c'est-à-dire que même notre association fait pas ce qu'elle a à faire.”*

Deuxièmement, à Victoriaville, Samuel rapporte que: *“Notre association étudiante, s’il y avait une cote d’approbation, ça serait comme 50 contre 50, parce que y’a beaucoup de gens qui ont l’impression que si ça sert pas aux idées personnelles souvent très à gauche des dirigeants de l’association étudiante, ils ne le font pas.”*

Est-ce à croire que la politocailerie débute dès le niveau collégial? Est-ce effectivement par désintérêt face au collégial? Puisqu’il ne s’agit que d’un passage de deux ou trois ans, pourquoi mettre tant d’énergies pour obtenir quelques avantages dont ils ne pourront pas bénéficier très longtemps? Ou est-ce plutôt que les candidats élus lors de la formation de l’association étudiante ne sont pas les meilleurs? Aucune réponse ne peut être apportée maintenant, toutefois, il est tangible qu’un mécontentement face à cette association persiste et que les étudiants en sont affectés, car ils subissent les conséquences du manque de compétence de leurs élus.

### **6.11 Vie étudiante et vie culturelle**

Dans un cégep comme dans l’autre, la vie étudiante paraît être faible, pour ne pas dire inexistante. En effet, un consensus se dessine lorsqu’il est question des activités et de la vie étudiante au sein de ces institutions. Les étudiants vont à leurs cours, mais ne restent pas dans l’établissement par la suite, que ce soit pour échanger ou pour faire leurs travaux. Ils quittent et laissent un cégep vide et sans vie. Le fait qu’il n’y ait plus de salon étudiant à Thetford Mines n’aide pas à résoudre le problème, il n’y pas d’activités à faire lorsque les étudiants ne sont pas en cours. D’autre part, afin de pallier à l’inefficacité de l’association étudiante, Mathieu raconte que certains comités avaient tenté de voir le jour, mais sans succès. Ce manque de vie culturelle l’amène à conclure qu’il ne s’agit pas d’un cégep agréable à fréquenter. Il déclare:

Étant donné qu’ils ne font jamais rien pour les étudiants, les étudiants se désintéressent. La vie du cégep est devenue pourrie. Notre salon n’est pas fini, donc le monde au lieu de s’en venir au salon et tout, ils retournent chez eux. [...] Y’a rien, aucune activité. Pis si tu vas pas au cactus, ben t’es pas dans la vie du cégep.[...]L’année passée c’était moins pire, même quand les étudiants revenaient le soir pour jouer au pool, il y avait encore de gens, cette

année il y a personne. [...] Ça en est peut-être un problème: le manque de vie culturelle. Y'a pas de comité.[...] C'est sûr que les relations entre le monde sont pas si pire, mais y'a aucune vie, rien. Et l'association étudiante fait rien, le conseil socioculturel bien... ils vont faire *Cégep en spectacle*, à part ça ils ne font pas grand chose. On dit des idées, mais personne en tient compte. Et les directeurs ici ne s'en plaignent pas. Ils vivent dans leur petit monde, ils savent qu'ils sont payés pareil même si les étudiants ne sont pas de bonne humeur. C'est pas vraiment un beau cégep.

Ces propos peuvent paraître durs et exagérés, mis à part sur le détachement de la part de la direction pour le bien-être des étudiants, nombreux sont ceux qui ont confirmé qu'il n'y avait pas de vie étudiante intéressante au sein du collège. Les soirées organisées par les divers départements se font dans un bar de la ville et s'ils ne s'y rendent pas, ils n'ont pas de contacts amicaux avec les autres étudiants.

Chantale avance qu'il s'agit d'un fait de génération, elle blâme les enseignants, le système scolaire et la société d'avoir amorti les étudiants et ce dès le primaire; à vouloir les faire taire et demeurer calme. Elle constate que les étudiants ne participent pas dans les cours, ni même à la vie étudiante. Et bien que d'accord sur le fond, c'est-à-dire la non-participation et la non-implication des étudiants, Martin n'est pas d'accord pour blâmer le système scolaire ou les professeurs. Ainsi, il réplique: *“Je ne dirais pas que c'est la responsabilité des profs, mais je pense que les élèves c'est un peu de leur faute aussi. C'est vrai qu'asteure les gens ont tendance à vraiment vouloir rien foutre.”* À ce sujet, Samuel, étudiant à Victoriaville, a pu observer un relâchement des étudiants face à l'implication et à leurs études. Il constate un “je m'en foutisme” et y a même discerné deux catégories: il y a le: *“je m'en foutisme parce que j'ai pas le temps, les gens qui vont être débordés dans les études, et y'a le je m'en foutisme d'attitude de tout ce qui est pas obligatoire.”*

Finalement, les étudiants n'ont peut-être pas beaucoup d'activités, mais d'autre part ne semblent pas intéressés à en organiser. Ils voudraient que leur association étudiante ou que des comités en organisent afin qu'ils puissent y participer, mais ne sont pas enclins eux-mêmes à s'impliquer.

## 6.12 Divers

Cette section regroupera quelques situations problématiques nommées par un ou deux étudiants seulement ou encore des éléments qui auraient pu être problématiques, mais qui après vérification ne le sont pas ou ne le sont plus. C'est pourquoi il n'y aura pas d'élaboration en profondeur sur chacun des points, mais il était tout de même important de les citer.

Premièrement, plusieurs étudiants ont parlé de l'ouverture d'esprit des jeunes et de la population de leur villes ou villages. Lorsqu'il est question d'homosexualité, les étudiants disent que le respect et la tolérance sont de mises. Cette différence n'est plus ou du moins ne semble plus être un élément d'ostracisme entre les étudiants, comme le révèle Kevin: *“Trouve-moi un homosexuel ici, la plupart du monde s'en fout. [...] Les étudiants ici sont pas mal ouverts d'esprit.”* Il s'agit quelque peu de la même situation en ce qui concerne le racisme. Il faut par contre noter que les cégeps visités étant en région, la présence des étudiants de minorité visible est pratiquement inexistante. Alors, est-ce vraiment une ouverture d'esprit et une tolérance aux autres cultures, ou est-ce seulement parce qu'ils n'en côtoient pas? Mais vu l'ouverture d'esprit affirmée par plusieurs ainsi que le désir très présent de voyager dans un futur rapproché, il est possible d'en conclure qu'une ouverture sur le monde extérieur est bel et bien présente.

Deuxièmement, quelques étudiants de Thetford Mines ont parlé d'un ressentiment face à l'administration et aux directeurs. Ils ont l'impression qu'ils se ferment les yeux pour ne pas voir les problèmes vécus par les jeunes de leur cégep. Kevin aborde le sujet en disant:

Le cégep ici, vu qu'on est un petit cégep, je pense pas qu'ils ont un gros budget. Mais ils veulent venter le cégep au bout. Je verrais ça un petit peu plus comme l'administration Bush, ils veulent pas voir de petits points noirs sur la pomme, eux-autres c'est “on a les meilleurs scores en français, les taux de réussite... on a telle ou telle chose et on est tellement bon.” [...] Ils ne veulent pas voir les problèmes genre “notre psychologue est full”, ils ne veulent pas voir ça. Ils veulent tout garder, c'est comme “nous autres, notre école est bonne, venez étudier chez nous.”

Ces propos sont aussi rapportés par Mathieu, mais qui ajoute pour sa part que les directeurs

devraient approcher les étudiants afin de savoir ce qui ne va pas dans le cégep, car le contraire ne se produira pas. Ainsi, il considère qu'il y a “[...] *un manque d'implication, d'après moi, ils veulent pas savoir comment ça se passe réellement, ils ont peut-être peur de savoir que ça marche pas bien. Ils devraient plus s'informer de ce qu'on pense nous autres.*” Il reste à voir s'il s'agit d'un manque d'intérêt ou un manque de moyen de la part des directeurs. Est-ce des accusations fondées? Il faudrait creuser davantage la question pour le constater. En lien avec ce désintérêt de l'administration, Mathieu rapporte également une tolérance accrue envers les joueurs de football. Il affirme qu'un problème de tricherie est survenu lors d'un examen, mais que les professeurs et la direction ne sont pas intervenus car il s'agissait des joueurs de football. Il croit à cela, car ces dits joueurs redorent l'image du cégep. Encore une fois, est-ce fondé ou seulement une impression? Il faudrait vérifier avec les principaux acteurs.

Le troisième point sur lequel il est intéressant de s'attarder concerne la dépression chez les étudiants. Il s'agit en fait d'une confidence de Lynda; elle croit être en dépression, mais semble ne pas être entendue lorsqu'elle en parle.

Mais moi, je pense que je suis en dépression, je le pense, mais y'a personne qui me croit, mais moi, je sens que je suis en dépression. Mais c'est depuis l'année passée. Moi, je pense qu'en secondaire 4, je me suis comme vraiment trop donnée, et depuis ce temps-là j'ai comme pu de vie. Puis là j'ai enduré: à l'école j'aime pas ça, puis là mon ami qui est mort, mon chum qui reste loin, pis comme pleins d'affaires... C'est comme, ça me pèse gros.

Ceci a soulevé un questionnement: est-ce un cas isolé ou un phénomène grandissant dans la jeunesse? Il semble qu'effectivement il soit de plus en plus question de la dépression chez les jeunes dans la littérature et l'actualité. Cela provient-il d'une pression trop grande dans les études, comme tel est le cas de Lynda lors de son passage au secondaire, ou est-ce un déclencheur seulement d'un mal plus profond? Il serait important voire essentiel qu'on s'y attarde pour préserver la santé mentale des jeunes.

Suite à ces propos, il est opportun de mentionner que plusieurs étudiants ont de la difficulté à consulter, à demander de l'aide. Certains parce qu'ils ne conçoivent pas de raconter leur vie et leurs problèmes à une personne qui ne les connaît pas, d'autres croient

plutôt qu'ils sont aptes à gérer seul ces événements qui les perturbent. Par exemple, Annie affirme qu'il est "[...] *dur de parler à du monde que tu connais pas dans ce temps-là aussi; se confier à eux.*" Pierrette, pour sa part, trouve qu'il en est tout autrement. "*Je trouve ça plus facile de te confier à quelqu'un qui te connaît pas, tu as plus l'impression qu'elle ne peut pas te juger, elle te connaît pas.*" D'autre part, Charlotte, Edith et Maude débattaient à savoir s'il est plus aisé de consulter un travailleur social ou un psychologue. Elles en sont venues à dire que le mot *psychologue* faisait encore peur à bien des gens car ce titre éloigne l'intervenant vis-à-vis ses clients. Ainsi, elles seraient davantage portées à consulter un travailleur social qui semble avoir plus de vécu et être plus près de la réalité des jeunes. Il n'en reste pas moins qu'elles, en plus de Annie et de Lynda, avouent qu'il est difficile de consulter, cela prend du courage pour se rendre à l'intervenant et lui raconter ses problèmes.

### **6.13 Conclusion des expériences problématiques**

Afin de conclure sur les expériences problématiques des étudiants de niveau collégial, il sera maintenant fait un retour sur les divers points présentés, en indiquant si cela confirme ou infirme les questions soulevées au point 3: *Le problème de recherche*. Sans devancer l'analyse des résultats présentée au point 7. *Utilisation des ressources et degré de satisfaction*, il en sera préliminairement question ici.

Le passage du secondaire au collégial est vécu difficilement par la majorité des participants. Ils décrivent un manque de préparation à ce changement et un manque d'encadrement de la part des professeurs et autres responsables du collégial. Ceci appuie la supposition que les étudiants vivent une rupture trop grande entre un encadrement fort au secondaire et une grande flexibilité au collégial. Cette rupture amène les étudiants à vivre cet événement avec plus de difficulté puisqu'ils n'ont pas encore acquis toute la complexité du rôle auquel les dirigeants du collégial s'attendent. Par conséquent, il est possible d'affirmer que le problème provient d'une absence d'interaction entre les personnes responsables de l'encadrement scolaire au collégial et les étudiants.

La gestion du temps est également une expérience problématique, bien que la revue de littérature n'en ait pas véritablement été fait mention, confirmant que les étudiants vivent des situations difficiles auxquelles ils tentent de trouver des solutions. Ils accusent un manque d'encadrement et un manque de communication entre leurs professeurs ce qui engendre une surcharge de travail. Par ailleurs, plusieurs étudiants doivent apprendre à gérer leur temps en fonction de leurs études et de leur travail extérieur. À ce niveau, ils déplorent également un manque d'encadrement afin d'établir, avec une personne-ressource, un échéancier ou un horaire de travail auquel se référer afin de bien s'adapter à cette nouvelle réalité. Le problème réside donc dans l'absence de ressources et dans l'absence ou la rupture d'interaction à l'intérieur du corps professoral et entre les enseignants et les étudiants.

Un des points les plus problématiques pour les étudiants est certes le choix de carrière. Il en a été fait mention dans la revue de littérature présentée au point *1.3.1 Avenir* et de manière plus approfondie au cours de l'analyse. Les propos rapportés concernant leurs inquiétudes face à leur choix de carrière, en incluant tous les sous-points en découlant, sont des exemples frappant d'une rupture ou d'une absence d'interactions avec les personnes ressources de leur milieu. Leur inexpérience en prise de décision à cause d'un encadrement trop présent au secondaire les rend moins aptes à répondre au rôle qui leur est attribué rendu au collégial, soit celui du choix de programme collégial et universitaire. Par ailleurs, le manque d'interaction avec des conseillers d'orientation ou des personnes-ressources connaissant bien le marché du travail amène les jeunes à ignorer la panoplie des emplois et à vivre de l'insécurité face aux débouchés sur le marché du travail. Un autre point confirme l'importance des interactions avec des personnes significatives ou des intervenants au bon cheminement et à une bonne adaptation des étudiants: le support des parents. En effet, les étudiants ayant une bonne communication avec leurs parents ont davantage de facilité à choisir leur carrière ou à tout le moins ne vivent pas de pression quant au programme dans lequel ils se dirigeront.

Ainsi, la famille est un point important dans la vie des étudiants, tel que démontré au point 6.4 *La famille*. Elle apporte effectivement beaucoup de réconfort aux étudiants, mais elle peut également engendrer des conflits et ainsi perturber leurs études. Les étudiants issus de familles au sein desquelles les interactions sont conflictuelles ont davantage de difficultés à jouer leurs rôles d'étudiants adéquatement. Dans ce contexte, il y a mauvaise interprétation ou rupture d'interaction au sein de la famille. D'autre part, l'éloignement parental est une autre forme de rupture rendant problématique la réalité des collégiens.

Suite à la famille, il a été question des relations amoureuses. Les propos tenus à ce sujet confirment aussi que l'interaction avec les autres influencent le bon déroulement des études et de l'adaptation au milieu collégial. En effet, un étudiant vivant une belle relation amoureuse aura plus de facilité à vivre les événements négatifs. À l'inverse, les ruptures affectives, bien que tous les participants ne semblaient pas en accord avec cette affirmation, affectent les étudiants, provoquent une instabilité chez les jeunes et ils ne parviennent plus à bien jouer leur rôle.

L'influence des amis est également un point qui confirme les suppositions apportées dans la première partie de ce mémoire: les jeunes se tournent en premier lieu vers leurs pairs lorsqu'ils vivent des situations difficiles. Toutefois, l'influence que peuvent avoir ces derniers peut également être négative. En effet, tel que décrit au point 6.6 *Influence des amis*, les étudiants doivent davantage se responsabiliser lorsque les gens fréquentés ne se soucient guère de leur réussite. Ils doivent par conséquent tenter eux-mêmes de faire une rupture d'interaction avec ces jeunes, ou à tout le moins, tenter de redéfinir la nature de leurs interactions.

La consommation de drogue et d'alcool, bien que considérée comme étant plus problématique au secondaire, demeure néanmoins une réalité des collégiens. Et bien que les étudiants consomment de manière à ce que cela n'affecte pas trop leurs études, les participants ont démontré qu'il y a une absence d'intervention à ce niveau. En effet, plusieurs

ont indiqué qu'il n'y avait pas ou peu de sensibilisation faite à ce sujet. Alors, le problème est l'absence d'interaction entre les intervenants et les étudiants concernant cette consommation.

Le côtoiement de la mort, par suicide ou par accident, est un problème que peu d'étudiants ont vécu. Cette réalité, à laquelle l'étudiant doit s'adapter, le déstabilise et il doit redéfinir son rôle. D'autre part, bien que certains chercheront à entrer en interaction avec des personnes responsables et que d'autres se renfermeront sur eux-mêmes, il existe une absence d'intervenant à moyen et long terme pouvant les accompagner dans leur deuil. Le problème réside également dans une mauvaise interprétation dans l'interaction avec les autres qui peut engendrer des malaises entre les étudiants, leurs pairs et/ou les intervenants.

Les étudiants affirment que leurs rapports avec leurs enseignants sont majoritairement positifs et favorisent leur compréhension et leur motivation face à leurs études. Néanmoins, quelques participants ont démontré de la réticence envers certains enseignants avec qui l'interaction était plus ou moins facile. Le problème étant une mauvaise interprétation de son rôle par rapport à celui souhaité de la part de l'étudiant. Et bien que plusieurs aient parlé de la grande disponibilité des enseignants, d'autres dénoncent leur absence. Néanmoins, les participants avouent être capables de s'adapter à la majorité d'entre eux.

L'association étudiante est un problème pour les jeunes, en ce sens qu'ils ne sentent pas représentés et qu'ils ressentent un décalage entre leurs demandes et les actions de cette dernière. Par conséquent, le problème est ici une mauvaise interprétation du rôle que devrait jouer cette association afin de répondre à la conception que s'en font les étudiants. Par ailleurs, le manque d'interaction entre les dirigeants de l'association et les étudiants démontre qu'il y a également une rupture d'interaction entre ces deux parties.

Le problème au niveau de la vie étudiante réside en son absence. En effet, les étudiants décrivent le manque d'activités et d'espaces favorables pour l'émergence d'une vie

étudiante. Il en est ainsi à cause de l'association étudiante, mais également par un désintérêt des étudiants face à l'implication que cela exigerait. Quelques participants ont également souligné une rupture d'interaction entre eux et les membres de la direction de leur institution, par conséquent la direction ne peut pas, ou ne veut pas, intervenir afin d'améliorer la vie étudiante.

De manière générale, il est possible de conclure que les expériences problématiques, relatées par les participants, confirment en majorité les suppositions apportées en première partie. Ces dernières, étant reliées au fait qu'il y a une rupture, une absence ou une mauvaise interprétation des interactions ou les rôles à jouer entre les étudiants et les intervenants, confirment le choix de la théorie de l'interactionnisme pour les comprendre et les analyser. Il est important de noter que les expériences les plus problématiques semblent être la gestion du temps et le choix de carrière. Et, bien qu'il ait été possible de tirer certaines conclusions quant à la nature de leurs problèmes, la prochaine section portera sur l'utilisation des ressources mises à la disposition des étudiants et leur degré de satisfaction.

## **7. UTILISATION DES RESSOURCES ET DEGRÉ DE SATISFACTION**

Les ressources d'aide et le degré de satisfaction des étudiants par rapport à elles constituaient, dans le schéma d'entrevue, deux points distincts. Toutefois, afin d'alléger ce rapport de recherche, ils ont été joints pour la rédaction. De cette manière, lors des entretiens, les étudiants ont énuméré les diverses ressources mises à leur disposition; certaines portant davantage sur l'aide pédagogique, d'autres sur l'aide personnelle et finalement certaines pouvant jouer sur les deux plans. Ainsi, il sera question de leur entourage, de l'aide pédagogique individuelle (API), de l'orienteur, de leurs professeurs, de la travailleuse sociale, de l'infirmière, de l'agent de pastorale, de la direction et du directeur général et finalement des informations fournies par écrit. Cette section se terminera en traitant du manque de ressource décrié par les étudiants du Cégep de Thetford Mines.

### **7.1 Entourage: parents et amis**

Tel que mentionné dans la littérature, les premières personnes vers qui les jeunes se tournent lorsqu'ils vivent des moments difficiles sont les amis, incluant l'amoureux ou l'amoureuse, et les parents. En effet, la grande majorité, pour ne pas dire tous les participants, ont confié que leurs pairs et leurs parents étaient les premiers confidents. Philippe disait que “[...] *en premier, je vais aller voir mes amis, pis mes parents, après en extrême nécessité... pour aller voir du monde du cégep faut vraiment que je feel pas.*” Les étudiants se tournent prioritairement vers des gens en qui ils ont confiance lorsqu'ils connaissent des problèmes personnels. D'autre part, à Thetford Mines, les collégiens ont soulevé que les ressources étaient, de toute façon, inexistantes. C'est en quelque sorte ce qu'Ingrid souligne en disant: “*Honnêtement, je pense que le monde s'arrange autrement parce qu'il n'y en a pas [d'aide]. J'imagine que le téléphone existe donc ils doivent appeler leurs parents.*”

À Victoriaville, malgré la présence d'une travailleuse sociale, la situation est la même. Les propos de Chantale le démontre.

Il reste que y'en a gros qui vont pas chercher les intervenantes qui pourraient les aider avec leurs problèmes. Je pense qu'ils s'appuient plus sur les personnes de leur entourage: la famille, les amis." Samuel explique que: "Tout ce qui est volontaire, si on parle du point de vue psychologique, c'est rare que tu vas aller là de toi-même, c'est des gens qui vont te pousser un peu à aller là parce que ça marche pas.

De cette manière, on comprend que les jeunes sont aptes à inciter leurs amis à consulter, surtout lorsqu'ils se sentent impuissants face à la situation de l'autre et dépourvus des connaissances nécessaires à la bonne compréhension et au soutien adéquat. Véronique s'est sentie à quelques reprises dépassée par les événements et les problèmes de ses amis.

Cette année, c'est comme une année toute pleins de problèmes. J'ai tout plein d'amis qui ont des problèmes, c'est incroyable et moi, je suis là, *ouin ok*. Ils viennent se confier à moi, et moi bien: "qu'est-ce que je fais?" Tu l'écoutes, après ça tu essaies de la reconforter, mais tu sais pas trop comment t'y prendre. Je dis: "Mimi vient m'aider!" Mimi c'est ma meilleure amie, à deux, on est quand même capable de la calmer et là, après ça, on peut lui dire "ça te fera peut-être du bien d'aller en parler avec Sandra, en parler avec tes profs de psycho ou d'en parler à quelqu'un qui est plus compétent que nous autres." Elle arrive en pleurs, qu'est-ce que tu veux qu'on fasse? On essaie de la reconforter, on fait ce qu'on est capable de faire pour essayer de la reconforter. Et quand elle est rendue pas si pire que ça, qu'elle est quand même capable de comprendre qu'on n'est plus utile entre parenthèses, là on peut lui dire que nous autres on peut pas faire plus que ça, on peut pas t'aider plus que ça, on voudrait bien faire plus, mais on n'est pas capable, on n'a pas les compétences pour.

Mathieu, pour sa part, pense que lorsque tes amis sont incapables de te comprendre et de te soutenir, "[...] *tu restes avec ton problème, [...] si tes amis ne te comprennent pas, tu vis avec... Pis tu l'enfonces.*" En général, les étudiants se sentent tout de même entre de bonnes mains lorsqu'ils discutent avec leurs amis et leurs parents.

## **7.2 Aide pédagogique individuelle**

L'aide pédagogique individuelle, communément appelée API, est une ressource offerte aux étudiants pour l'organisation de leur horaire et de leurs études. Jonathan décrit les fonctions de l'API en donnant l'exemple de "[...] *quelqu'un qui échoue trois cours va aller passer un meeting à toutes les deux semaines pour être sûr qu'il passe, et s'il passe pas, il va être renvoyé du cégep. C'est carrément ça son rôle. [...] On peut aller à son local, je*

*connais des gens qui y vont, qui ont de la difficulté, ils leur montrent des trucs pour comment étudier et tout ça.*” Toutefois, comme le perçoit Kevin, “[...] *elle est là seulement pour les problèmes à l’école, elle est là en surface.*” C’est-à-dire qu’elle n’est pas là pour les problèmes autres que scolaires.

Ce service a davantage été décrit par les étudiants de Thetford Mines, bien qu’il existe également à Victoriaville. Les commentaires sur ce service sont toutefois mitigés. En ce qui concerne le service en tant que tel, “[...] *ça n’a pas prouvé son efficacité*” selon Jonathan. De plus les étudiants méconnaissent pour la plupart ce que l’API peut faire pour eux, comme le souligne Mathieu: “*Elle n’a fait aucune publicité, premièrement. Y’a beaucoup de monde qui ne savent pas c’est quoi l’API.*” Il ajoute que la personne en place ne rencontre pas les élèves en début d’année pour se présenter et expliquer ses services, et ne distribue pas non plus de papiers explicatifs. De ce fait, il maintient que les professeurs doivent faire les messages pour elle, et par conséquent, ils sont moins portés à la consulter. Bref, il y a un manque flagrant d’informations sur cette ressource. Par contre, Kevin affirme que “[...] *la personne qui fait l’API ici elle est qualifiée, c’est une bonne personne.*”

### **7.3 Orienteur**

Au sein des deux cégeps visités, il y a un service d’orientation. À Victoriaville, les étudiants ont expliqué qu’il y a deux ressources d’orientation; une première qui est plutôt conseillère, qui donne de l’information sur les divers programmes et les débouchés, et il y a un orienteur qui fait passer des tests personnels, etc . Voici l’explication de Victor pour les différencier: “*La différence entre les deux, celle à côté de la bibliothèque, elle est conseillère. Pour avoir de l’information à savoir où se donne tel programme, bien c’est elle que tu vas voir. [...] Tandis que l’orienteur va te donner des possibilités pis tu vas choisir là-dedans.*” Malgré cela, il semblerait que les étudiants ne reçoivent pas assez d’information puisqu’ils sont nombreux à ne pas savoir vers quel domaine se diriger pour leurs études universitaires. Quelques prétextes ont toutefois été évoqués pour expliquer le désarroi de ces jeunes.

Premièrement, certains ne veulent pas mettre les énergies nécessaires aux procédures d'orientation. Par exemple Mathieu raconte: *“Les profs nous disent: “Oui, mais allez voir l’orienteur”, on sait pas c’est qui, on sait pas où est son bureau. [...] Faut prendre rendez-vous et là c’est long. Il faut faire des tests, et là, les tests arrivent une semaine-deux semaines plus tard ... Donc là, le monde ça leur tente pas de faire toute la procédure.”* D’après lui, les étudiants ne souhaitent pas consulter l’orienteur car les procédures sont trop longues et, parfois, le résultat n’est pas très concluant. En ce sens, Samuel déclare avoir discuté avec la conseillère en orientation, mais a ressenti qu’elle voulait le diriger vers des branches où il y a le plus de débouchés sans tenir compte réellement de ses intérêts personnels. Néanmoins, après une rencontre avec l’orienteur, il a été enchanté et surtout rassuré par rapport à son choix de carrière car ce dernier a pu répondre adéquatement à ses attentes, c’est-à-dire sans tenter d’influencer son choix.

Deuxièmement, le conseiller en orientation est débordé. Les participants des deux cégeps ont avoué qu’il est difficile d’avoir un rendez-vous, car la demande est trop grande pour les disponibilités du ou des conseillers. Comme l’indique Samuel *“[...] ses feuilles sont tout le temps pleines, c’est assez difficile d’avoir un rendez-vous.”*

Troisièmement, la visite des représentants des universités au cégep. Un commentaire à ce sujet est venu de Mathieu de Thetford Mines. Comme il en n’a pas été question à Victoriaville, peut-être est-ce donc un commentaire valable seulement pour le cégep de Thetford. Les critiques concernent l’organisation de cette visite. Selon les dires de Mathieu:

Ils ont fait venir les universités, ils les ont fait venir de 14h30 à 15h30. Le monde sont en cours, la plupart, pis si tu as pas de cours, tu es chez vous l’après-midi. Au lieu de les faire venir sur l’heure du dîner, que le monde a pas d’école, on a 35 minutes, ils les ont fait venir en plein après-midi.

Ainsi, il s’agissait d’une belle occasion pour les étudiants de rencontrer les diverses universités présentes afin de découvrir leurs différents programmes, mais ils n’ont pas pu en profiter au maximum, car plusieurs avaient des cours et ne voulaient pas les manquer. Certains professeurs les ont toutefois libérés avant la fin de leur classe pour qu’ils puissent participer à cette activité.

Bref, les étudiants ont accès à de l'aide en orientation et leur niveau de satisfaction se divise entre ceux qui en ont bénéficié et ont été bien conseillés, et ceux qui n'ont pas fourni l'effort car, à leurs yeux, les procédures étaient trop lourdes et trop longues. D'autre part, certains participants se sont plaints de ne pas avoir assez d'information sur le marché du travail et ses débouchés; point qui sera plus longuement débattu dans la section *Vision de l'intervention* au point 8.2 *Orienteur*.

Pour terminer, lors des discussions avec les participants, un fait, ou plutôt une attitude, a été constatée. En effet, une certaine nonchalance ou, à tout le moins, un manque d'enthousiasme des étudiants face à leur choix de carrière a pu être observé. Ils souhaiteraient que ce choix se fasse de lui-même sans y mettre d'effort. Il est par conséquent dommage que leur satisfaction pour les ressources d'orientation soit faible, car le problème ne réside pas nécessairement au niveau des services. Puisqu'il s'agit d'une réflexion plus personnelle, bien qu'il soit intéressant de la signifier ici, elle sera élaborée plus en profondeur dans la section *Réflexions et conclusion*.

#### **7.4 Professeurs**

Les professeurs sont des ressources importantes pour les étudiants puisqu'ils les côtoient tous les jours ou presque; ainsi une relation de confiance s'établit. Chantale affirme que "[...] *un des meilleurs intervenants, c'est les profs parce qu'ils savent quel genre d'attitude que tu as dans le cours, si tu as de la difficulté dans la matière... Je pense que de tous les intervenants, c'est les profs qui te connaissent le plus, [...] c'est quasiment eux-mêmes qui ont plus le pouvoir de faire changer.*" De cette manière, ils ont la possibilité d'intervenir auprès des étudiants au niveau pédagogique, mais également psychologique.

Tout d'abord, la satisfaction des étudiants, en ce qui concerne les professeurs en tant que ressource d'aide pédagogique, est très grande, comme le démontrent les propos de Jonathan: "*Si tu as de la difficulté à l'école, ton prof, tu vas le voir, il va t'aider, il va*

*pousser, il va t'aider à passer au travers. C'est extrêmement efficace je dirais. Quelqu'un qui veut passer, peut passer, en faisant les efforts bien entendu, les ressources sont là.*" Si le problème réside dans une surcharge, les collégiens s'accordent pour dire que les professeurs sont compréhensifs et qu'ils parviennent à trouver une entente acceptable pour les deux parties. Les professeurs forment également un bassin d'informations important au niveau de l'orientation scolaire. En effet, Chantale rapporte que certains d'entre eux se questionnant sur les divers métiers ou formations "*[...] vont s'informer aux profs bien souvent, que s'ils vont dans un domaine, comment c'est, comme mettons si je m'en vais en sociologie, je vais aller m'informer à mon prof de sociologie ou à des personnes qui sont au courant de comment ça se passe.*"

Seul point négatif, il semble être difficile de récupérer la matière si un étudiant manque un ou des cours pour une raison justifiable. Par exemple, suite au décès de son ami, Mathieu est allé rencontrer son professeur pour lui dire qu'il irait aux funérailles et qu'il serait absent du cours. "*Il m'a motivé, mais j'ai pas revu la matière. Je me suis arrangé avec mes troubles après.*" Est-ce un cas isolé? A-t-il fait les démarches pour reprendre son cours ou avoir la matière à étudier? Malheureusement, cette information demeure manquante.

Les professeurs sont également une ressource intéressante pour l'aide personnelle; de nombreux étudiants ont affirmé que les professeurs sont les mieux placés pour déceler un problème chez un jeune et intervenir. Certains enseignants démontrent leur sensibilité; comme le décrit Véronique en parlant de son professeur de psychologie qui leur a fait remplir, s'ils le désiraient, un questionnaire où "*[...] elle nous demandait, si on voulait, quelle intervention tu voudrais, quel genre de personne que tu es, quel problème que t'as, et tout ça pour qu'elle puisse faire vraiment de l'aide individuelle si jamais on en avait besoin.*" Véronique a beaucoup apprécié cette initiative, et ce même si elle n'avait pas de gros problèmes. Elle savait que cette enseignante pouvait lui prêter une oreille attentive pour se confier et discuter au besoin. D'autres enseignants, sans officialiser leur disponibilité par l'entremise d'un questionnaire, laisse savoir aux étudiants qu'ils sont présents au besoin.

Toutefois, certains étudiants demeurent tièdes à cette ouverture par timidité et par crainte de déranger, “[...] *ils ont d’autres chats à fouetter*” comme le souligne Mathieu. De plus, ils ont peur que leurs confidences changent la relation professeur/étudiant.

En résumé, les étudiants sont très satisfaits des services offerts par les professeurs. Ils savent qu’ils peuvent compter sur eux lorsqu’ils ont besoin, que ce soit au niveau pédagogique ou personnel.

## **7.5 Travailleuse sociale<sup>114</sup>**

La principale intervenante sociale au Cégep de Victoriaville est sans nulle doute la travailleuse sociale, que l’on nommera ici Sandra en guise de pseudonyme. Il est bon de noter qu’aucun service de ce genre n’est offert à Thetford Mines. Par conséquent, tout ce dont il sera fait état dans cette section portera sur les initiatives de la travailleuse sociale du Cégep de Victoriaville.

À titre informatif, le poste de travailleuse sociale est à temps plein au cégep, ce qui permet la création de davantage de projets et d’activités pour les étudiants afin de les aider et de les soutenir. Les services offerts sont variés et les projets nombreux. La travailleuse sociale distribue des préservatifs, tout comme l’infirmière à Thetford Mines, elle intervient pour des questions de toxicomanie, elle fait de la sensibilisation et de la prévention au SIDA, au tatouage et aux perçings. Elle a également instauré un service d’aide alimentaire à partir de commanditaires et reçoit aussi de l’argent de l’association étudiante du cégep. Elle fait également des rencontres sur la confiance en soi, tout comme le rapporte Chantale: “*Elle tenait aussi un atelier l’année passée sur la confiance en soi, je pense aussi que ça comblait un service, [...] je pense que c’était assez efficace, et que ça avait sa raison d’être.*” De plus, elle supervise un comité d’élèves, le comité Saint-Bernard, qui a pour mission d’intervenir

---

<sup>114</sup> Le féminin est employé dans ce rapport parce que les participants utilisaient ce genre en parlant de ce service puisque le poste est comblé par une femme. Ainsi, il était cohérent de reprendre ce genre afin d’assurer une continuité entre l’analyse et les citations des participants. Il s’agit de la même situation pour ce qui est de l’infirmière.

lors de situation de crise. Par exemple ces élèves étaient disponibles suite au suicide d'un des étudiant du cégep, et ils font également de la prévention et de la sensibilisation. D'autre part, elle est consciente qu'elle ne peut pas régler tous les problèmes et qu'il est sage parfois de référer les étudiants à des intervenants mieux formés pour les aider; elle a toutefois déniché des rabais pour eux et il lui arrive d'accompagner certains étudiants lorsque le transport est difficile ou pour d'autre situation. À cause de toutes ces initiatives, Sylvain la qualifie d'avant-gardiste:

Elle est vraiment avant-gardiste dans ses actions. Par exemple, l'aide alimentaire, y'ont des rencontres entres les intervenants du cégep, puis elle a dit "moi j'ai fait ça..." et elle est la première à avoir fait ça au cégep. Pleins de trucs de même. Comme par exemple le perçing, elle a fait une activité là-dessus. On a vu des affiches "Tatoué, faites ça en sécurité". Mais ça, elle le faisait déjà l'année passée, mais là ça vient du gouvernement ces affiches-là, c'est nouveau de cette année.

Il est fort intéressant de noter que tous les participants de cette étude connaissaient bien la travailleuse sociale, sans jamais avoir vraiment eu à se référer à elle. Ainsi, leurs commentaires concernent bien sûr ses services, mais principalement sa personnalité. Il est pertinent de reprendre les propos de plusieurs étudiants afin de la présenter puisque cela indique aussi leur niveau de satisfaction par rapport à elle. De cette manière, Joëlle raconte:

C'est sûr qu'elle doit être plus vieille que nous autres là, mais elle vient prendre un café à la salle de regroupement, elle jase avec nous autres de n'importe quoi. Elle est super fine. Mentalement là, elle est au même niveau que nous autres. Donc dans ses interventions, je suis sûre que ça doit pas être comme une psychologue qui est assise et qui t'écoute, qui te regarde et qui prend des notes. Je pense pas qu'elle soit assise et qu'elle prenne des notes. Je pense qu'elle parle avec toi, qu'il y a beaucoup d'interaction.

Samuel pour sa part affirme qu'il "[...] ne connaît pas personne qui a personnellement eu affaire avec elle, mais je sens que c'est quelqu'un que j'irais voir si ça allait pas. Ça a l'air d'être une personne qui va nous écouter comme il faut." Philippe ajoute à cela qu'il la voit "[...] souvent se promener dans les corridors dans l'école, [...] elle est pas à son bureau à attendre." Sylvain croit qu'elle "[...] doit être très ouverte, elle doit être assez pertinente dans ses propos. Elle doit être assez efficace." Il ajoute un peu plus loin qu'elle "[...] est cool au bout. C'est sûrement une des personnes les plus sociables dans le cégep. [...] Elle est vraiment ouverte." Point sur lequel Véronique semble d'accord puisqu'elle décrit la travailleuse sociale comme étant "[...] super ouverte d'esprit et tout, tu parles avec

*elle comme tu parles avec ta meilleure amie. C'est super facile. Y'a aucun sujet tabou, tu peux parler de n'importe quoi."*

Il est donc possible de conclure, par tous ces commentaires dithyrambiques, que les étudiants sont grandement satisfaits de leur travailleuse sociale. Le fait qu'elle soit sociable, qu'elle aille vers les étudiants, qu'elle soit disponible et accessible, qu'elle soit ouverte d'esprit facilitent la création d'un lien de confiance entre elle et les étudiants. Néanmoins, ils ont pensé à quelques petits changements qui pourrait améliorer un peu plus ses services. Il ne s'agit en fait que de mieux faire connaître ses services par une plus grande publicité, pour l'aide alimentaire par exemple. Ils ne se souviennent pas si elle a fait le tour des classes en début d'année, mais croient que non. Par conséquent, si tel n'est pas le cas, il serait favorable d'ajouter cette visite pour mieux faire connaître la travailleuse sociale. De plus, ils avouent que les affiches ne sont pas nécessairement le meilleur moyen de rejoindre les étudiants, car il y en a en abondance et les étudiants n'y portent plus vraiment attention.

## **7.6 Infirmière**

En ce qui a trait au service d'infirmierie, il n'est offert qu'à Thetford Mines. Ceci a été confirmé par la secrétaire du Cégep de Victoriaville; il est toutefois à espérer qu'une personne soit formée pour prodiguer les premiers soins en cas d'accident. Par conséquent, les propos qui seront ici rapportés ne sont attribuables qu'au Cégep de Thetford Mines.

Le rôle de l'infirmière au cégep est quelque peu contesté par les étudiants. N'y étant pas à temps plein, les étudiants se plaignent de son manque de disponibilité. De plus, les soins prodigués sont davantage en lien avec la santé sexuelle ou les premiers soins. Les propos de Kevin illustre bien ce point. *"Elle est jamais ici. Elle est ici deux fois par semaine pis dans le fond, dans sa poche elle a des condoms, c'est rien que ça. Santé sexuelle et aussi si tu as de quoi, elle va faire les premiers soins."* Afin de pallier à ce débordement et à l'absence de l'infirmière, Edith et Charlotte ont raconté que lors de leur passage au Cégep

de Ste-Foy, un groupe d'étudiants avait été formé pour donner les premiers soins en cas d'accident. Cela pourrait être une option pour tous les cégeps, puisqu'il soit rare qu'une infirmière y soit à temps plein, voire à temps partiel si l'on pense au Cégep de Victoriaville.

D'autre part, n'ayant pas de travailleur social ni de psychologue, il a été demandé aux étudiants de Thetford Mines s'ils pouvaient compter sur leur infirmière comme ressource d'aide psychologique. Jonathan a répondu: *“L’infirmière qui est là 2 jours semaines pis qui est plus là pour ce qui est physique que mental parce que l’infirmière est toujours débordée de un. En tout cas, moi j’ai essayé d’aller la voir deux fois, j’ai eu droit à un beau petit plasteur, ç’a fini là. Mais côté psychologique, je ne me verrais pas aller m’asseoir avec l’infirmière pendant une heure pour lui parler de mes problèmes et essayer de chercher de l’aide là.”*

Finalement, le taux de satisfaction pour ce qui est du service de l'infirmière est très faible. Son absence y est pour beaucoup. Mais on lui reproche également de ne pas faire de campagne de prévention, de ne prodiguer que les soins de première ligne et d'axer principalement sur la distribution de condoms plutôt que sur la sensibilisation envers la sexualité.

## **7.7 Agent de pastorale**

Il y a un agent de pastorale dans les deux cégeps visités. Son utilité et son rôle sont toutefois très ambigus pour les étudiants. Suite au questionnement de Lynda qui veut *“[...] savoir ce que la pastorale fait au cégep. Genre je sais tellement pas ce qu'ils font.”* Pierrette répond, que cela sert *“[...] sûrement si on a le goût de parler de notre Foi ou je sais pas... ta vie spirituelle.”*

À Thetford Mines, le rôle de l'agent de pastorale semble prendre une ampleur un peu plus grande, peut-être en est-il ainsi parce qu'ils n'ont pas, à la différence de Victoriaville,

de travailleur social à qui se confier. Il est également à noter qu'à Thetford Mines, l'agent de pastorale partage un local avec l'API, ce qui a pour conséquence que ces deux ressources sont souvent confondues ou du moins associées. Par exemple, Mathieu explique ces deux ressources en même temps.

Y'a beaucoup de monde qui ne savent pas c'est quoi l'API. C'est un local de pastorale, tu as l'aide pédagogique, et souvent le monde s'en vont là pour faire leurs devoirs, tu as du monde pour te confier, il y a le gars de la pastorale. Le gars de la pastorale, c'est le gars tout le temps bien smat et tout, c'est un gars à qui te confier, c'est un gars qui peut t'aider dans tes études et te donner des trucs, mais je pense que le monde y vont pas là. Ou s'ils vont là, c'est tout le temps la même petite gang.

Et bien que l'agent de pastorale de Thetford Mines joue un peu le rôle de la personne-ressource lorsqu'il s'agit de confidences ou d'aide personnelle, Jonathan remet en question sa pertinence et ses compétences; il n'a d'ailleurs pas été le seul, mais voici son anecdote suite à ses démarches pour recevoir du soutien psychologique.

Je me suis fait tourner vers un agent de pastorale. Moi, je ne suis pas catholique comme personne, donc me tourner vers un agent de pastorale ça va un petit peu contre mes valeurs. C'est-à-dire qu'en avant de son bureau, des affiches *Priez Dieu*, des affaires comme ça, j'irai pas voir quelqu'un qui va me dire de prier. Je ne suis pas à l'aise. Un, je trouve qu'il n'a pas sa place ici en partant. Deuxièmement, je dis pas, j'irais voir une travailleuse sociale, je me dirais *elle c'est son travail, elle est formée pour ça*, mais lui quelle formation il a ? Qu'est-ce qui peut faire pour moi? Je le sais pas. Puis à part de ça on n'a personne.

En conclusion, les cégépiens de Thetford Mines et de Victoriaville ont accès à un agent de pastorale, mais ils sont nombreux à ne pas comprendre cette ressource et à ne pas ressentir le besoin de le consulter. Peut-être en est-il ainsi parce que les jeunes ressentent un malaise face à la religion, eux qui se disent en majorité non-croyants, ou à tout le moins non-pratiquants. Par ailleurs, la laïcisation des écoles demeure encore aujourd'hui un sujet d'actualité dans les réformes scolaires. Ainsi, ces collégiens peuvent en venir à se demander qu'elle est la place d'un agent de pastorale lorsque le gouvernement lui-même veut enlever les cours d'enseignement religieux dans les écoles primaires et secondaires, pour les remplacer par des cours d'éducation à la citoyenneté. Néanmoins, à Thetford Mines, ce dernier étant la seule personne-ressource pour de l'écoute, il est peut-être plus en demande, mais il n'en demeure pas moins que les participants ont avoué qu'ils préféreraient de loin un travailleur social comme intervenant.

## **7.8 La direction et le directeur général**

Une autre ressource dont seuls les étudiants de Thetford Mines ont parlé est la direction et le directeur général plus particulièrement. Il a été fait mention précédemment de l'insatisfaction des étudiants envers la direction. Effectivement, certains propos d'étudiants expriment leur mécontentement de la direction. Ils ressentent, en quelque sorte, un désintérêt de ces derniers envers ce qu'ils vivent en réalité.<sup>115</sup> Malgré ce sentiment de détachement de la part de l'administration ressenti par les étudiants, Jonathan concède qu'en tant que ressource d'aide personnelle, “[...] *il y a le directeur général qui est une oreille très attentive, mais faut lui parler quand même*”, et malgré qu'il soit très gentil, il est très occupé et ne peut être disponible pour tous les étudiants.

Bref, la satisfaction des étudiants pour les personnes en poste à la direction est bonne. Toutefois, ils sont insatisfaits de l'administration au sens large, car elle ne semble pas tenir compte de leurs demandes et de leurs besoins.

## **7.9 Documentation: agenda, descriptions des services, conseil aux études**

Toutes les ressources écrites offertes aux étudiants sont regroupées dans cette section. Il y a, par exemple, la présentation des services du cégep par le biais de kiosques en début d'année et du document portant sur les bonnes techniques d'études et de prises de notes fourni au même moment, des lettres distribuées suite à la mort d'un étudiant, de l'agenda où tous les services sont énumérés, notamment les services informatiques pour les étudiants.

Afin de présenter tous les services offerts au sein du cégep, les intervenants et les diverses ressources organisent, pour la rentrée scolaire, des kiosques et des brochures pour les étudiants. Par contre, malgré tous ces efforts, maints étudiants avouent ne pas y porter

---

<sup>115</sup> Voir à ce sujet, la citation de Kevin au point 6.12 Divers, p.91

attention. Philippe confirme ceci. *“Ils ont fait des kiosques à un moment donné dans la cafétéria de tous les intervenants, genre les centres d’aide dans la ville, puis aussi le kiosque du cégep. Tu passes à côté, tu vois que c’est là, mais qu’est-ce qui font... on s’y attarde pas quand tu n’as pas besoin. [...] Il faut que tu en aies besoin pour que tu t’informes.”* En guise d’exemple supplémentaire, Charlotte raconte avoir reçu un dossier complet des services, les a feuilleté rapidement et croit même les avoir jetés car elle ne sentait pas le besoin immédiat de consulter.

Il s’agit un peu de la même situation pour ce qui est du document illustrant les bonnes méthodes d’études et de prises de notes. Certains attestent ne pas les avoir reçus ou encore, puisqu’ils n’ont pas fait état d’explications élaborées par les professeurs, ils n’ont pas pris la peine de les consulter. Jonathan, pour sa part, affirme que ce document est fourni et qu’il est efficace: *“C’est bien fait, c’est-à-dire dans nos premiers cours [de la session], en psychologie, en histoire et en géographie, tout ce qu’on avait sur comment prendre des notes et dans d’autres cours de base. C’est très efficace aussi. La préparation est bien faite pour entrer au collégial, c’est la motivation des gens qui est pas là au début, j’ai l’impression.”* Une fois de plus, il semblerait que ces informations sont présentes, mais les étudiants ne s’y attardent pas. Par exemple, Mathieu avoue que *“[...] entre toi et moi, on vas-tu lire le document s’il a dit que c’était pas à l’examen. Je vais me concentrer sur la matière à la place.”*

Est-il possible alors de conclure que l’insatisfaction des étudiants concernant ces documents ou la formation sur les méthodes d’étude et de prise de notes provient probablement d’une paresse à consulter ce qui est bâti pour les aider à s’adapter au collégial? Surtout que ceux qui prennent le temps de les parcourir sont satisfaits de ce qui leur est présenté. Par contre, quelques étudiants préféreraient qu’un cours sur les méthodes d’étude et de prise de notes soit offert. Il pourrait se tenir, par exemple, lors d’une des journées d’aide à la réussite déjà prévues.

À un autre niveau, lorsque survient un drame, tel un suicide ou un accident de voiture provoquant la mort d'un étudiant, une lettre écrite par la direction ou les services d'aide est distribuée. Elle a pour but d'informer les étudiants du collège, ou à tout le moins ceux évoluant dans le même programme que la victime, comme le rapporte Lynda: *“Ils ont envoyé une lettre à tous ceux qui étaient dans le même groupe genre. Ça a été vite quand même, je pense qu'on l'a eu le lendemain. Moi, j'ai trouvé ça bien qu'ils fassent ça.”* Cette lettre fût effectivement appréciée. Toutefois, comme l'ont suggéré certains participants, ce document devrait être distribué à tous les étudiants du cégep, pas seulement à ceux évoluant dans le même programme que la victime, puisque cette dernière pouvait avoir des amis inscrits dans d'autres programmes.

En ce qui a trait à l'agenda distribué aux étudiants, les participants sont unanimes. L'agenda est la meilleure source d'information lorsqu'ils ont besoin de trouver une ressource d'aide. Comme le raconte Samuel: *“Un très bel exemple, Philippe il ne le sait pas [les services offerts], mais il sait où aller le chercher, dans son agenda. [...] Y'a des choses qu'ils réussissent bien, y'a pas juste des problèmes, on sait où aller les chercher quand on est plus positif là-dedans, on n'est pas complètement perdu.”* Bref, les étudiants savent bien utiliser leur agenda au besoin. Peut-être est-ce une continuité du secondaire, où l'agenda joue le même rôle? Par conséquent, il est primordial que l'agenda continue de répertorier les services offerts car il est un outil précieux pour les étudiants.

Finalement, un mot sur les services informatiques du cégep. Aucun étudiant de Victoriaville en a parlé, mais à Thetford Mines, Mathieu s'est exprimé en disant *“[...] côté informatique, il est écoeurant. [...] Côté informatique, on est vraiment avancé. Je pense qu'on est un [cégep] qui a le plus d'ordinateurs. [...] Mais encore là, y'a pas de cours d'informatique, si tu es pas en technique informatique, faut que tu apprennes powerpoint dans ton cours, tu fais en même temps ton travail de session.”* Il est donc possible de déduire, du moins pour une partie des étudiants du Cégep de Thetford Mines, qu'ils sont satisfaits des services informatiques, mais qu'il pourrait être intéressant qu'un cours d'informatique leur

soit offert afin d'y apprendre comment se servir des nouvelles technologies de l'information de façon efficace.

### **7.10 Manque de ressources**

Un manque flagrant de ressources, d'aide psychologique, est décrié au Cégep de Thetford Mines par bon nombre de participants. C'est pourquoi il est fort pertinent de le rapporter dans cette section. Ce manque de ressources, Kevin l'explique en disant “[...] *mais le cégep ici, vu qu'on est un petit cégep, je pense pas qu'ils ont un gros budget*” pour ce type de services. D'autre part, certains hésitent à condamner les services existants, puisqu'ils ne se sont pas informés ou comme le raconte Charlotte: “*Peut-être qu'on a les ressources, mais c'est tellement pas dans notre mentalité, moi je sais même pas si je serais capable d'aller voir un psychologue.*” Par contre, même en n'ayant pas cherché à découvrir les divers services, si les étudiants ne les connaissent pas, ils font ressortir le manque de publicité et de sensibilisation à la consultation. Par exemple, Maude affirme que “[...] *les gens de l'aide personnelle, on va appeler ça comme ça, ils ne sont pas venus nous rencontrer.*” Ne les ayant pas rencontrés ou ne les ayant pas vu se promener et aborder les étudiants, ces derniers ne sont pas enclins à se diriger vers eux. Toutefois, s'ils ne voient pas de ressources d'aide professionnelle pour le soutien psychologique [psychologue ou travailleur social], c'est qu'il n'y en a pas au Cégep de Thetford Mines.

En discutant avec eux, ils ont été en mesure de réaliser le manque de personnel mis à leur disposition pour les écouter et les aider lorsqu'ils vivent de moments difficiles. Mathieu “[...] *pense que si ton père meure demain matin, tu es aussi bien de quitter l'école et à la place rester chez vous à te morfondre que de venir te morfondre ici parce que je pense que tu vas avoir plus d'aide chez vous.*” Et concernant les amis comme étant les premières ressources à qui ils se confient, plusieurs participants de cette recherche étaient d'accord pour dire qu'ils font de leur mieux, comme il en a déjà été question, mais ils ne sont pas formés pour intervenir et souvent leurs conseils sont plus ou moins adaptés ou efficaces. Ainsi,

comme le soulève Jonathan “[...] *c’est pour ça que ça prendrait un professionnel justement des fois, honnêtement, parce que les amis ça va essayer de conseiller, ça va faire du mieux que ça peut, ça a pas la compétence souvent. Un professionnel a pas à conseiller, c’est plus là pour écouter.*” De plus, il a amené sa réflexion plus loin en racontant avoir discuté de ce manque de ressources avec certains de ces collègues et ces conclusions sont très éloquentes:

Je peux seulement parler pour mon collègue, mais je trouve que c’est affreux les services, on a rien, y’a rien du tout. [...] Pis j’ai parlé à beaucoup beaucoup de mes amis de ce côté-là aussi que ça nous prendrait un psychologue, ça nous prendrait quelqu’un pour aller parler, et y’a rien. La direction, on a fait des pressions un petit peu, et y’ont rien voulu savoir non plus d’engager un psy ou une travailleuse sociale. Pourtant la demande est vraiment là. Ça, honnêtement, je le vois dans mes collègues. Une personne sur deux à peu près avec qui je parlais a dit qu’il serait intéressé à aller voir une psychologue au cégep. Pis quand on en a vraiment besoin, c’est-à-dire qu’il y a des cas majeurs, on est envoyé au CLSC, qui est plus loin du cégep, qui est pas ici, faut aller s’inscrire, et là ça devient un petit peu gênant pour les gens, tout ça. Donc les ressources d’aide sont vraiment pas là pour les étudiants au collégial.

En guise de comparaison, lorsqu’il est question des problèmes et des ressources au Cégep de Victoriaville, les étudiants sont d’accord pour dire qu’ils vivent des problèmes, mais qu’en ayant accès à une travailleuse sociale, ils ont la possibilité de demander et de recevoir de l’aide rapidement et efficacement. Ils ne se sentent pas dépourvus et laissés à eux-mêmes par le seul fait qu’une travailleuse sociale soit présente à temps plein au cégep, comme le fait observer Martin: “*Je pense que l’intervenante est là justement pour ceux qui ont des problèmes. [...] Je sais que Sandra a quand même beaucoup de job, plus qu’avant même. Y’a beaucoup de personnes justement qui ont des problèmes et qui vont la voir. [...] Mais c’est ça, l’intervenante est là, alors je pense que c’est pas vraiment une problématique dans notre cégep.*”

Finalement, on comprend qu’en général les étudiants du Cégep de Thetford Mines sont insatisfaits des ressources d’aide personnelle, non pas qu’ils soient inefficaces, mais parce qu’ils sont inexistantes. Contrairement au Cégep de Victoriaville où ils sont très satisfaits des services de leur travailleuse sociale. Il est intéressant de constater la différence de satisfaction par le seul fait qu’une travailleuse sociale soit présente ou non au sein d’une institution collégiale.

### **7.11 Conclusion de l'utilisation des ressources et du degré de satisfaction**

Pour clore cette section portant sur l'utilisation des ressources et le degré de satisfaction des étudiants, il est possible de tracer une différence majeure entre les étudiants de Thetford Mines et ceux de Victoriaville: les premiers étant très insatisfaits, car ils n'ont pas de ressources d'aide personnelle et désirent en avoir, les autres étant très satisfaits des ressources, plus particulièrement de la travailleuse sociale, qui fait un travail remarquable. Ces derniers considèrent, comme l'affirme Pierrette, que "[...] *c'est assez complet comme service qui nous sont offerts*" et Victor avoue qu'ils sont "*cent fois plus accessibles que dans les gros cégeps des grands centres.*" Les points de cette section seront tout de même repris un à un afin de confirmer ou d'infirmer les propos amenés dans la revue de littérature et le cadre théorique.

L'entourage, soit les parents (ou tuteurs) et les amis sont effectivement, tel que démontré dans la littérature, la première ressource d'aide lorsque les étudiants vivent des situations problématiques. Néanmoins, ils ne sont pas toujours aptes à répondre convenablement aux attentes des jeunes, soit par manque de connaissances sur le sujet ou par évitement du sujet. Par conséquent, le mécontentement par rapport à l'entourage posé de manière interactionniste, provient d'une rupture ou d'une absence d'interaction entre les jeunes, leurs parents et/ou leurs amis.

L'utilisation et l'insatisfaction des étudiants concernant le service d'aide pédagogique individuelle découle pour sa part d'une mauvaise interprétation de l'interaction. C'est-à-dire que les étudiants connaissent l'existence de cette ressource, mais pas exactement son rôle ou ce qu'elle peut leur offrir. De plus, après consultation, les étudiants constatent qu'elle ne répond pas à leur besoin d'encadrement dans leurs études.

En ce qui a trait au service d'orienteur, les étudiants utilisent cette ressource, mais sont parfois déçus de la lourdeur des démarches. Ils sont également insatisfaits car ce service ne réussit pas à répondre à la demande. Ainsi, ceux désirant consulter ne le peuvent pas toujours ou du moins pas rapidement. Le problème est donc généré par l'absence d'interaction entre ces étudiants et les orienteurs. Par contre, pour ceux ayant eu la chance d'en rencontrer un, le problème ne se posait pas, car ils étaient très satisfaits de leurs échanges.

Les professeurs, étant pour les étudiants le principal contact dans le milieu scolaire, sont une ressource importante lorsque les jeunes vivent des problèmes. Les étudiants rencontrés sont très satisfaits des professeurs quant à leur soutien scolaire, leur disponibilité et leurs connaissances générales. Les étudiants, tout en sachant que plusieurs enseignants sont ouverts à des consultations pour des problèmes personnels, sont toutefois mal à l'aise de faire appel à eux par crainte de les déranger ou de modifier la relation professeur/étudiant déjà établie. Le faisaient-ils au secondaire? Cela n'a pas été exprimé. Ainsi, il est possible de prétendre à un problème d'absence d'interaction.

Le degré de satisfaction des étudiants de Victoriaville pour la travailleuse sociale est très grand. Leurs propos confirment sans équivoque qu'une bonne interaction entre l'intervenant et les étudiants favorise le bon cheminement de ces derniers. Ils se sentent soutenus, compris et respectés dans leurs échanges. Le problème se pose toutefois à Thetford Mines, car cette ressource est absente, il s'agit par conséquent d'une rupture de service entre le secondaire et le collégial. Par ailleurs, il est intéressant d'entamer une réflexion sur la nature de l'intervention faite par la travailleuse sociale. D'après les services offerts, l'intervention paraît se faire sur les risques de certaines pratiques plutôt que sur les besoins des étudiants. Mais qui détermine ces risques? S'agit-il d'un effort de prévention pour des problèmes d'adultes connus ou d'un véritable besoin d'intervention auprès de ces jeunes? Il est toutefois clair, à partir des entrevues, que ces étudiants ont un besoin flagrant d'interaction avec des personnes significatives et compétentes.

L'infirmière est une ressource pour laquelle les étudiants sont insatisfaits, ceux de Victoriaville parce qu'il n'y est inexistant et ceux de Thetford Mines parce qu'elle est absente et ne répond pas à leurs attentes. Ce service ayant été très présent lors du secondaire, les étudiants vivent une rupture d'interaction possible avec ce type de ressource. De plus, lorsqu'ils sont parvenus à la consulter, ils ont constaté qu'elle n'était pas disponible pour leur problème personnel, mais bien de santé et plus particulièrement de santé sexuelle. L'interaction étant de ce fait rompue.

Pour ce qui est de l'agent de pastorale, les étudiants ne savent pas quel est son rôle ni ce que cette personne a à leur offrir. Ils ne vont donc pas spontanément vers cette ressource quand ils ont besoin de parler. Dans ce cas-ci, le problème provient d'une rupture d'interaction, non pas parce qu'il y a absence de ce service, mais parce que les étudiants ne voient pas d'intérêt à entrer en interaction avec cette personne.

Concernant la direction et le directeur général, les étudiants ressentent une absence d'interaction. Ils ont l'impression de ne pas être entendus, écoutés et pris au sérieux par les membres de la direction. Absence également parce que les directeurs sont généralement trop occupés pour accueillir les étudiants afin de les écouter parler de leurs problèmes personnels.

Malgré que ces deux cégeps diffèrent quant aux services offerts, tous les participants semblaient s'accorder pour dire qu'il y avait un manque de publicité pour les services en général. Ils affirment qu'ils savent où aller chercher s'ils ont besoin, mais qu'ils seraient peut-être plus prompts à consulter s'ils n'avaient pas à trop chercher, s'il y avait davantage de publicité et s'ils reconnaissaient le personnel en les ayant déjà croisés ou abordés. Ils sont conscients que des kiosques et des documents sont fournis en début d'année, toutefois Mathieu fait remarquer que “[...] *la première journée t'as trop de stock en même temps*”, il serait donc intéressant que les services soient présentés dans la deuxième semaine de cours. Les étudiants étant moins stressés de leur rentrée scolaire et étant plus réceptifs à de nouvelles informations.

Finalement, il est possible de conclure qu'il s'agit bel et bien d'un problème d'interaction entre les services offerts et les étudiants. Les échanges déterminent le degré de satisfaction d'une ressource. Plus l'interaction répondra aux besoins et aux attentes des étudiants, plus ces derniers seront prompts à consulter.

## **8. VISION DE L'INTERVENTION**

Dans la seconde partie des entrevues, les étudiants ont été questionnés sur les types d'interventions qu'ils souhaiteraient avoir au collégial. Ils ont reparlé d'éléments discutés précédemment et ont apporté de nouvelles idées. De plus, il a été possible de tirer des conclusions quant à leurs souhaits en revenant sur leurs insatisfactions envers certaines ressources. Cette section apportera des suggestions au niveau de l'API, de l'orienteur, des professeurs, de la travailleuse sociale, de l'infirmière, de la vie étudiante et de l'association étudiante. De plus, l'*Annexe V: Tableau résumé des souhaits d'intervention* présente les principales suggestions de chacun des participants.

### **8.1 Aide pédagogique individuelle**

Le rôle de l'API est d'enseigner aux étudiants une organisation efficace de leurs études afin qu'ils réussissent leurs travaux et examens. Par contre, il semblerait que cela ne soit pas suffisant. Selon Chantale, “[...] *la plus grande difficulté que les jeunes ont, c'est le problème de leur horaire par rapport à leurs travaux.[...] Ils manquent peut-être de guide pour se créer un échéancier pour arriver à leurs fins.*” Par conséquent, il serait peut-être important que l'API insiste davantage sur cet aspect de ses fonctions. De plus, ce service pourrait également comprendre l'organisation d'horaire pour permettre une meilleure conciliation travail / étude, comme l'a proposé Mathieu lors de l'entrevue. De plus, il a été suggéré que l'API offre une période de cours sur la prise de notes et la préparation aux examens. Toutefois, un document sur ce sujet étant fourni en début d'année et, bien souvent, présenté par un des professeurs lors d'un cours, cela risquerait peut-être d'être redondant. Par conséquent, serait-il plus opportun de réorganiser l'information offerte plutôt que de la répéter? Il faudrait, pour se faire, étudier davantage la situation et sonder le désir et les besoins réels des étudiants.

Il y également un manque de publicité et de description des fonctions du service de l'API. Ce qui fait que cette ressource est mal connue, et donc mal utilisée. Ainsi, les étudiants apprécieraient avoir davantage d'information sur les services que peut leur rendre l'API et ce pour quoi ils peuvent aller le consulter. Mis à part ces points, peu de recommandations ou de demandes ont été soulevées vis-à-vis ce service.

## **8.2 Orienteur**

Le choix de carrière étant un des problèmes importants vécu par les étudiants, leurs souhaits d'intervention en lien avec l'orienteur ou les services d'orientation sont clairs, comme le présente les propos de Samuel: *“Je pense que quelque chose qui doit être amélioré, autant au cégep qu'au secondaire, c'est en rapport à l'orientation.”* Cette amélioration se situe au niveau de l'information, et ce à différents paliers.

Premièrement, plusieurs étudiants ont parlé de leur insatisfaction des cours de choix de carrière au niveau secondaire; autant pour la préparation au collégial qu'au choix de carrière proprement dit. En ce qui a trait au passage du secondaire au collégial, Mathieu propose que soient réorganisées les visites des étudiants du secondaire, car ces dernières se font lors d'une journée où les cours du collégial sont suspendus. Par conséquent, il y a peu d'étudiants au cégep et les jeunes du secondaire ne peuvent pas les questionner sur leur réalité. De plus, n'ayant pas la possibilité d'assister à des cours, ils ne peuvent pas se faire une idée réelle sur leur déroulement. Ainsi, Mathieu suggère que soit organisées *“[...] des journées dans la peau d'un étudiant. [...] Ou dans les cours de choix carrière, pourquoi ils ne font pas venir des étudiants du cégep raconter c'est quoi.”*

Pour ce qui est des informations manquantes au niveau secondaire, les étudiants ont souvent l'impression de ne rien avoir appris ou, comme le déclare Pierrette: *“J'ai l'impression de tellement rien connaître à part les gros métiers genre médecin, dentiste, policier... que les gens connaissent à la base. Mais y'a tellement énormément de métiers que*

*je connais pas encore, que j'ai découverts par moi-même, mais que je n'aurais jamais su parce qu'on n'a pas d'information pour ça.*" De plus, certains ont avoué qu'ils ne connaissent pas tous les programmes d'études possibles à la fin de leur secondaire, qu'il soit question d'études professionnelles, techniques ou collégiales, offerts ou non dans leur région.

Deuxièmement, les collégiens qui n'ont pas encore arrêté leur choix de carrière ont parlé des lacunes au niveau de l'information sur les divers métiers et leurs débouchés. Ou, comme le souligne Edith, "[...] *des fois, il y'a l'information, sauf qu'on sait pas trop comment aller la chercher.*" Ils ont été nombreux à souhaiter avoir un cours d'orientation au cégep; ce dernier devant être plus axé sur les métiers et leurs débouchés. Mathieu précise que la demande semble être encore plus grande auprès des étudiants de sciences humaines, car la plupart ne savent pas exactement ce qu'ils pourront faire ou vers quoi se diriger avec ce DEC. Lynda, pour sa part, soumet l'idée qu'il devrait y avoir:

Une espèce de... pas colloque, mais une séance d'information sur les métiers de l'avenir... sur ce que la société de demain a besoin. Qu'est-ce que nous, les jeunes, on peut faire pour aider et... Genre on as-tu besoin de travailleur social, on as-tu besoin de comptable, on as-tu besoin d'avocat, ou bien on es-tu saturé? Je sais que la population vieillit, mais peut-être pas dans tous les domaines.

Ou encore, de l'information par le biais de conférences ou de visites en milieux de travail, comme le suggère Annie. Par exemple, rencontrer des spécialistes de divers domaines qui expliqueraient ce qu'est véritablement leur emploi, les avantages et les inconvénients, les exigences et les études requises.

Selon Pierrette, cette information déficiente sur les métiers d'avenir pourrait expliquer, tel que déjà mentionné, "[...] *qu'il y a des manques des fois dans la société, dans le sens qu'il manque certains spécialistes en telle chose ou telle chose, mais les jeunes ne savent pas que ça existe.*" D'autre part, Victor extrapole que le manque de motivation aux études et l'absentéisme des étudiants pourraient être en lien direct avec leur indécision face à leur choix de carrière.

La plupart des gens vont se motiver avec ce qui vient après, ce qui veut dire l'université pour les gens qui vont faire des études universitaires, c'est un emploi pour les gens qui sont en techniques. Mais comment amener le monde à se motiver là-dessus quand ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire. [...] Donc, plus on est informé, plus on sait tout ce qui se donne un

peu partout, plus les gens vont savoir ce qu'ils veulent faire et probablement être motivés en même temps. Ça pourrait régler beaucoup de problèmes, ça pourrait faire des élèves du cégep des élèves plus assidus, plus conscients aussi de l'importance de leur cours.

Finalement, l'amélioration des services d'orientation pourraient, semble-t-il, régler plus d'un problème: la pénurie de main-d'oeuvre sur le marché du travail et la motivation des étudiants face à leurs études collégiales. La solution réside dans la réorganisation des services déjà offerts, mais également dans l'embauche d'orienteurs supplémentaires, ces derniers n'étant pas en mesure de répondre à la demande.

### **8.3 Professeurs**

Les étudiants rencontrés, bien qu'ils soient majoritairement très satisfaits de l'enseignement reçu, ont manifesté quelques souhaits d'interventions de la part de leurs professeurs. Il y a la disponibilité, l'encadrement, la communication et, finalement, l'implication.

Tout d'abord, concernant la disponibilité, les étudiants s'accordent pour dire que la plupart des professeurs sont assez disponibles, mais que certains demeurent plus difficiles à rejoindre; particulièrement en fin de session lorsqu'ils ont leurs principaux travaux à réaliser. C'est du moins ce que fait remarquer Martin: "*Le manque de disponibilité aussi de certains profs à l'école pour les travaux en fin de session.*" Comme il en a été question dans la section *Expériences problématiques* au point 6.9 *Rapports entre professeurs et étudiants*, ils n'ont pas à être présents lors des journées d'aide à la réussite, mais quelques-uns n'affichent pas leurs disponibilités à leur bureau ou d'autres encore ne les respectent pas.

Les collégiens affirment ressentir un manque d'encadrement de la part des professeurs, surtout en première session. Ceci pourrait être atténué si les professeurs prenaient plus conscience du désarroi des étudiants engendré par leur passage du secondaire au collégial. De cette manière, plusieurs des participants ont dit souhaiter que les professeurs les encadrent davantage lors de leur première session, leur donnent dès le départ des

techniques d'études et de préparation aux examens. Certains ont suggéré qu'un échéancier soit exigé dans la réalisation de leurs travaux, ce dernier obligeant les étudiants à travailler continuellement et diminuant la surcharge à la fin de session.

Mathieu souhaiterait que les professeurs invitent davantage les étudiants à les consulter, même s'il ne s'agit pas nécessairement d'un questionnement par rapport à la matière enseignée. Il explique que les professeurs pourraient jouer un rôle d'accompagnateur, de tuteur, afin d'aider les étudiants à mieux se diriger dans leurs choix scolaires et professionnels; ces derniers étant ceux qui côtoient le plus les étudiants. En ce qui a trait à l'accompagnement, Mathieu propose un jumelage qui pourrait être fait avec un élève de deuxième année, un système de parrainage en quelque sorte. Leurs rencontres porteraient sur le fonctionnement du cégep, les moyens de mieux réussir dans ses cours et autres thèmes. Pour lui, il faudrait que ces rencontres, que ce soit avec un étudiant de deuxième année ou un professeur, soient obligatoires “[...] parce que veut-veut pas si tu te dis “c’est un petit problème de rien. J’irai pas le déranger avec ça.” Mais si c’est obligatoire et qu’il te pose des questions, veut-veut pas tu vas te dire: “ben chu là, je vais lui dire”. Plus obligatoire, forcer le monde à parler. Et peut-être que quand le monde vont être habitués, bien là, ils vont y aller par eux-mêmes. C’est des habitudes à créer chez le monde.”

D’autre part, un manque de communication entre les professeurs, départemental et interdépartemental, semble apporter certaines complications pour les étudiants. Ils accusent ce silence de provoquer une surcharge de travail à certaines périodes et des temps morts à d’autres moments. Ils sont convaincu que si les professeurs discutaient davantage entre eux, ils pourraient mieux organiser les échéanciers de travaux et d’examens afin que les étudiants n’aient pas à les réaliser tous dans les mêmes semaines. De plus, comme l’explique Chantale, les échanges interdépartementaux faciliteraient le dépistage des étudiants problématiques et l’intervention plus rapide et plus efficace auprès de ceux-ci.

Finalement, certains participants ont confié que les professeurs participaient peu lors d'événements étudiants, par exemple lors des spectacles de fin d'année ou des visites de conférenciers invités par l'association étudiante. Les étudiants sont bien conscients qu'ils ont beaucoup de travail de correction et de préparation, mais souhaiteraient qu'ils s'impliquent un peu plus dans la vie étudiante, ceci pouvant créer un sentiment de confiance ou une relation particulière entre eux.

#### **8.4 Travailleuse sociale**

En tant que soutien psychologique et social, les étudiants s'entendent pour dire qu'un ou une travailleur(se) social(e) est la personne idéale. D'ailleurs, la différence entre un psychologue et un travailleur social a été abordée et il semblerait que le second serait plus approprié puisque, comme le confie Charlotte: *“Psychologue, c'est comme ça fait peur. C'est comme dans les films, c'est trop gros [...] Faut vraiment que t'es de gros problèmes pour que t'aïlles voir un psychologue. Un travailleur social, ça a l'air plus friendly, comme juste le titre.”* Les raisons évoquées sont que les jeunes ont déjà eu des contacts avec un travailleur social dans les maisons de jeunes ou ailleurs et que ce dernier donne également l'image d'avoir un vécu qui se rapproche de celui des jeunes d'aujourd'hui; ils sont par conséquent plus faciles d'approche selon eux.

À Thetford Mines, sans reprendre tous les propos de la section précédente, au point 7.10 *Manque de ressources*, il faut tout de même rappeler que les étudiants ne reçoivent pas de soutien psychologique et social. Par conséquent, lorsque le point portant sur ce qu'ils souhaiteraient avoir en guise d'intervention d'aide pour eux, les étudiants ont pour la majorité répondu spontanément un travailleur social à temps plein au cégep. Ainsi, Kevin propose que: *“Il pourrait y avoir un travailleur social [...] parce que y'a bien du monde... en tout cas moi, des fois, je regarde dans les corridors et le monde ont la face défaite comme s'ils venaient juste de voir quelqu'un mourir devant eux-autres. Y'a du monde, ça empile, ça empile, y'ont personne à qui en parler, alors là ils regardent à terre parce ils savent qu'il*

y a personne.” De cette manière, pour reprendre les mots de Jonathan, il s’agit d’un besoin “[...] *plus que criant, un besoin urgent. Un besoin qui est à vif beaucoup, beaucoup.*” Il est pertinent de le citer plus longuement, car il décrit très bien la situation et l’urgence d’un tel service au Cégep de Thetford Mines.

C’est certain qu’il faudrait au moins un membre du personnel qui soit là à temps plein pour aider les étudiants au niveau psychologique. [...] Faudrait quelqu’un qui est là, parce que quand tu feelles mal, t’as pas besoin d’aide 3 mois plus tard ou 2 semaines plus tard, c’est là, maintenant. C’est ça qu’il faudrait comme type d’intervention. Quelqu’un qui est accessible, que tu rencontres dans le corridor “*Je feel pas*”, il t’emmène dans son bureau, on jase... Je sais que c’est utopique au fond comme vision des choses. [...] Parce que vraiment y’a un gros manque-là. Tu te sens mal dans le cégep, tu veux pas en parler à tes amis parce que des fois y’a des choses qui sont personnelles pis que tu aimerais en parler à quelqu’un qui est hors de la situation des fois... y’a personne, y’a absolument personne.[...] C’est ça, ça prend quelqu’un qui est disponible, qui est là, qui est compétent et qui est formé pour ça.

À Victoriaville, comme les étudiants sont très satisfaits des interventions de leur travailleuse sociale, ils ont seulement souhaité que ces services soient davantage visibles, tel que Joëlle le raconte: “*Peut-être faire un peu plus de publicité pour l’aide alimentaire parce que y’a beaucoup de monde qui en ont besoin et qui savent pas que ça existe.*” Il ne faudrait toutefois pas se concentrer sur ce type d’aide uniquement, les étudiants ayant exprimé le désir de connaître davantage tous les services offerts par leur travailleuse sociale. Ils ont néanmoins spécifié que, malgré la prévention et la publicité, les étudiants ne doivent pas se sentir obligés ou forcés de consulter. Il serait important de rappeler que tous les étudiants semblaient connaître leur travailleuse sociale sans avoir eu recours à ses services. Il est facile de comprendre qu’elle est très présente dans la vie du cégep.

## **8.5 Infirmière**

En abordant les souhaits d’intervention, les étudiants de Thetford Mines n’ont pas relevé d’éléments directement reliés à l’infirmière. Par contre, en écoutant bien leurs propos, il est possible de croire qu’ils souhaiteraient qu’elle fasse davantage de prévention; voir à ce sujet la section *Utilisation des ressources et degré de satisfaction* au point 7.6 *Infirmière*. De plus, s’il est impossible pour eux d’avoir accès à un travailleur social, peut-être serait-il

souhaitable que l’infirmière, en plus de prodiguer les premiers soins et de l’information sur la santé sexuelle, puisse avoir du temps afin de favoriser la relation d’aide? Le cas échéant, de la publicité pour les services à ce niveau devrait être réalisée.

À Victoriaville, lorsque les étudiants ont pris conscience qu’il n’y avait pas d’infirmière présente au cégep, ils ont avoué qu’il serait sûrement bon pour eux qu’il y en ait une. *“Au moins ça donnerait une place pour aller t’étendre si tu ne te sens pas bien”*, comme déclare Joëlle. Elle ajoute que l’infirmière serait un premier recours en santé sexuelle pour la pilule du lendemain ou autres questionnements à ce sujet afin d’éviter aux étudiants de se rendre chez le médecin ou à la pharmacie. Sylvain avait une toute autre option pour pallier à l’absence d’infirmière au cégep, il propose que des cours de premiers soins soient dispensés à leur travailleuse sociale afin que cette dernière puisse intervenir en cas de besoin.

## **8.6 Vie étudiante et association étudiante**

Les participants à cette recherche, autant à Thetford Mines qu’à Victoriaville, ont parlé de la vie étudiante et de leur association étudiante déficientes; se référer au point 6.10 *Association étudiante* ainsi que 6.11 *Vie étudiante et vie culturelle*. Ces deux éléments sont joints ici car les souhaits de changements sont interdépendants. Par exemple, Chantale affirme qu’il faudrait parvenir à *“[...] rallier les élèves, se consolider, parce que le monde vont à leurs cours, ils s’en vont, ils ne savent plus du tout qu’est-ce qui se passe au cégep, le monde sont tous divisés,[...]y’en a gros qui sont tout seul.”* La solution résidant, selon elle, dans l’organisation en début d’année d’activités regroupant tous les étudiants du cégep; l’association étudiante devrait en être l’investigatrice. De plus, il faudrait revitaliser les comités étudiants déjà existants et de nouveaux pourraient également voir le jour afin d’augmenter le taux de participation.

Un autre aspect où la vie étudiante et l’association prennent de l’importance est le sentiment d’appartenance des étudiants à leurs cégeps. En effet, certains cégépiens ont

soulevé le fait qu'en ne ressentant pas d'appartenance pour leur institution, ils ne sont pas portés à vanter ses mérites et à inciter les jeunes à venir y étudier. C'est ce que relate Samuel en affirmant que "[...] *s'ils réussissent à créer un sentiment d'appartenance dans la gang qui est ici présentement, ça va aider pour leur baisse de clientèle*" car ils parleront en bien de leur collègue et inviteront les jeunes à venir y poursuivre leurs études. Selon lui, pour arriver à créer cette appartenance, il faut "[...] *améliorer tout ce qui nous représente partout*". Par exemple, relancer les équipes dans les sports auxquels ils excellent plutôt que de préserver trois ou quatre équipes de diverses disciplines dans lesquelles ils ne parviennent pas à gagner, donner davantage de visibilité au stage band et au théâtre entre autres.

Redorer l'image d'un cégep ne relève pas seulement de l'association étudiante, mais cette dernière peut effectivement y jouer un rôle crucial. Par conséquent, plusieurs participants sont persuadés qu'un changement au niveau de l'exécutif de l'association étudiante est de mise. Ceci amènerait de nouvelles idées pour relancer la vie étudiante et mieux défendre leurs intérêts.

## **8.7 Divers**

Certaines idées ou suggestions de services n'étant pas directement en lien avec l'intervention auprès des étudiants ont été soulevées par les participants et il semblait pertinent de les rapporter. D'aucunes portant davantage sur la présentation des services, d'autres sur les services pouvant être créés afin de mieux desservir les étudiants.

Premièrement, la promotion des services. Plusieurs étudiants se sont plaints de ne pas connaître les services offerts; l'explication résidant dans la publicité insuffisante ou, comme le suggère Kevin, d'un manque d'intérêt des étudiants à ces informations. En guise d'exemple à ce sujet, nombreux ont été les étudiants à questionner la pertinence de l'agent de pastorale et de ce qu'il pouvait leur apporter. Néanmoins, ils se souviennent tous que des kiosques étaient tenus en début d'année et que des brochures y ont été distribuées. Toutefois,

la première semaine de cours, surtout en première année, est chargée en émotions: le stress du changement d'école, de compagnons de classe, de cours, d'exigences scolaires... Ainsi, il a été proposé par Mathieu, tel que cité précédemment, “[...] *peut-être pas les dire la première journée, t’as trop de stock en même temps; mettons une semaine plus tard.*” Ainsi, s’il était possible pour les organisateurs de retarder cette activité d’une semaine, les questions et les visites seraient sans doute plus nombreuses, et les services seraient entendus et retenus par un plus grand nombre d’étudiants.

En second lieu, quelques étudiants ont parlé de l’informatique. Les cégépiens doivent remettre leurs travaux dactylographiés dans une forme respectant les normes. C’est pourquoi Mathieu insiste sur le fait qu’un “[...] *petit cours informatique, ça pourrait être utile, quand même que ça sera pendant une journée d’aide à la réussite, un trois heures en informatique sur “comment utiliser word” y’a beaucoup de monde qui savent pas toutes les fonctions.*” Présentement, les étudiants doivent l’apprendre au sein d’un autre cours ou encore par eux-mêmes lors de leur rédaction, ce qui les retarde.

Troisièmement, se sentant souvent dépassés ou dépourvus de moyens, que ce soit au niveau scolaire, personnel ou administratif, plusieurs collégiens ont confié qu’ils souhaiteraient avoir une personne-ressource, un *ombudsman*, pour les aider. Edith, ayant connu ce type de ressource au secondaire, explique ce qu’il en retourne:

C’est un prof qui était désigné et n’importe quel problème tu pouvais aller le voir, en tout cas, c’était comme un des profs qui était le plus populaire, il était vraiment sympathique, un prof génial. C’est ça, lui n’importe quel étudiant pouvait aller le voir s’il avait un problème [...] avec la direction de l’école, un problème à la maison, ou quoique ce soit. Et là, il t’orientait.

Un souhait plutôt original, mais qui aurait son utilité, a été suggéré par Samuel. “*Le meilleur service qu’il pourrait y avoir, c’est un service de bottage dans le derrière, parce qu’un moment donné t’es au cégep, tu fais quoi là? [...] Je sais pas comment on peut cerner ça, mais comme un service de “envoie! au cégep on n’est pas là pour niaiser.”*” Cette idée lui est venue après qu’il ait pris conscience que bien des étudiants ne prenaient pas leurs études au sérieux; ne sachant pas ce qu’ils feront après leur cégep ou à quoi leur serviront

tous ces cours, ils n'ont pas une grande motivation à les terminer et à bien les réussir. De cette manière, Samuel croit qu'en comprenant mieux les raisons de leur présence au cégep, les étudiants seraient plus enclins à s'appliquer.

Finalement, Ingrid propose que soit mis sur pied un service de garderie offert aux étudiants ayant des enfants en bas âge. Cette réalité de la vie familiale a été traitée antérieurement, et il avait été dit qu'il pourrait être intéressant d'en vérifier l'ampleur. De cette manière, les étudiants pourraient être sondés sur cette nouvelle réalité et sur la pertinence d'un service de garde au cégep.

## **8.8 Conclusion de la vision de l'intervention**

En conclusion de la vision de l'intervention proposée par les étudiants, chaque élément sera repris en établissant un lien avec le problème de recherche, plus particulièrement avec les objectifs visés (*3.1.2 Objectif principal visé* et *3.2.2 Objectifs spécifiques visés*), ainsi qu'avec le cadre théorique de l'interactionnisme.

Tout d'abord, en ce qui a trait à l'aide pédagogique individuelle, les étudiants décrivent un manque de publicité et de description de la ressource. Ainsi, pour que l'interaction s'établisse favorablement, ils suggèrent que ce service d'aide soit mieux décrit et présenté. En termes interactionnistes, il faut faciliter les interactions entre les étudiants et la personne responsable de l'aide pédagogique individuelle par une définition plus claire des services offerts.

Les étudiants entrevoient l'amélioration du service d'orientation par une augmentation du nombre d'intervenants et de l'accessibilité à l'information sur les métiers. Autrement dit, ils veulent avoir la possibilité d'entrer en interaction plus rapidement et plus efficacement avec une personne-ressource sur le choix de carrière. Par ailleurs, ils ont suggéré que soit réorganisé le cours d'Éducation choix de carrière au secondaire afin que ce

dernier réponde davantage aux attentes des étudiants et qu'il y ait une continuité de ce cours au collégial.

Troisièmement, relativement aux professeurs, les étudiants ont souhaité être plus encadrés dans l'élaboration de leurs travaux et la préparation aux examens. Ce manque d'encadrement, les étudiants proposent qu'il soit comblé par l'entremise d'un jumelage avec un étudiant de deuxième année. Ils aimeraient également être davantage invités à consulter leurs professeurs pour des problèmes d'ordre personnel sans craindre de les déranger.

Un travailleur social est, selon les étudiants, l'intervenant le plus apte pour répondre à leurs besoins et attentes à propos de leurs problèmes personnels. L'amélioration de ce service passe, à Thetford Mines, par l'embauche d'un travailleur social, et à Victoriaville, par une plus grande publicité de ses services. D'un côté comme de l'autre, les étudiants recherchent une personne significative avec qui discuter de leurs problèmes.

Les améliorations possibles en ce qui concerne l'infirmière sont l'embauche d'une infirmière à Victoriaville et, à défaut d'avoir un travailleur social, une plus grande disponibilité pour celle de Thetford Mines. Il y a, à une place comme à l'autre, une absence d'interaction avec ce type de service. Une fois encore, les étudiants sont à la recherche d'interactions pouvant les sécuriser sur leur santé et leurs problèmes personnels.

En ce qui concerne la vie étudiante et l'association étudiante, les étudiants des deux cégeps visités s'accordent pour dire qu'il y a un manque flagrant d'interaction entre ces deux entités. Par conséquent, les étudiants ne se sentent pas bien représentés et écoutés par leur association, ce qui, par ricochet, entache la vie étudiante. Ils ont donc suggéré que l'association étudiante soit mieux déterminée en début d'année et qu'elle tente un ralliement des étudiants pour faire renaître une vie étudiante au coeur du cégep, non pas ailleurs dans un bar de la ville. Bref, les étudiants souhaitent plus d'interaction avec leurs collègues et leurs représentants.

En résumé, les suggestions apportées par les étudiants sont nombreuses et pertinentes. Leurs sentiments d'impuissance et d'incompétence face à leur choix de carrière et aux exigences du niveau collégial, les amènent à souhaiter être davantage encadrés et soutenus par l'entremise d'améliorations au niveau de l'aide pédagogique individuelle, de l'orienteur et de leurs professeurs, ainsi que la nomination d'un ombudsman. En ce qui a trait aux étudiants de Thetford Mines, ils ressentent un vide face aux services d'aide personnelle et souhaitent grandement avoir un travailleur social ou à tout le moins une personne-ressource disponible quotidiennement pour les écouter. Par conséquent il est nécessaire qu'une telle ressource soit créée dans ce cégep. D'autre part, les étudiants souhaitent du changement au niveau de leur association étudiante afin que des idées nouvelles surgissent et que la vie au cégep soit plus active. En dernier lieu, ils souhaitent qu'il y ait plus de publicité afin de mieux connaître les services offerts actuellement sans avoir à les chercher lorsqu'ils sont dans le besoin.

En bref, ce que les étudiants veulent, c'est discuter avec des personnes plus expérimentées qu'eux afin d'être conseillés et dirigés dans leurs études, en plus d'être rassurés sur leur vie personnelle. Autrement dit, ils souhaitent davantage d'interactions avec des personnes significatives. Les objectifs de cette recherche ont donc été atteints puisque les participants ont exprimé leur vision de l'intervention et ils ont suggéré des idées pour l'amélioration des services. L'insatisfaction de la section précédente et les suggestions de celle-ci confirment la pertinence de cette recherche.

## **9. L'INTERVENANT IDÉAL ET SES PRINCIPALES QUALITÉS**

La dernière partie des entrevues portait sur l'intervenant idéal. Il a tout d'abord été demandé aux cégépiens de décrire l'intervenant idéal pour eux, puis de nommer les trois principales qualités qu'il devrait posséder. À ce sujet, l'*Annexe VI: Tableau résumé des trois qualités d'un intervenant idéal* présente toutes celles proposées par chacun des participants. Les descriptions et les qualités ont été nombreuses et diversifiées. Les éléments de réponse ont pu être regroupés en quatre axes: les traits de personnalité, la formation, la proximité et l'âge.

Avant de poursuivre la description de l'intervenant idéal, il est intéressant de souligner que les éléments de réponse sont presque les mêmes pour les deux cégeps. Toutefois, les étudiants de Victoriaville décrivaient leur travailleuse sociale. Ainsi, lors de citations provenant des participants de cette institution, ils décrivent davantage leur situation actuelle que celle souhaitée. De cette manière, sans revenir sur leur taux de satisfaction stipulé antérieurement, il est possible de comprendre qu'ils sont très satisfaits de leur intervenante.

### **9.1 Traits de personnalité**

Les participants ont parlé de plusieurs aspects de la personnalité que devrait détenir l'intervenant idéal. D'ailleurs, ils ont été nombreux à affirmer que la personnalité primait sur la formation puisque le lien de confiance se bâtit sur une relation et non pas sur un diplôme. Par conséquent, les aptitudes d'un intervenant à entrer en contact avec les jeunes sont primordiales. Ainsi, l'écoute, la sociabilité, l'entregent, l'intérêt pour les jeunes, l'ouverture d'esprit et de nombreuses autres qualités sont importantes pour devenir un bon intervenant jeunesse.

Premièrement, la **capacité d'écoute** est un élément central pour les étudiants. Pour reprendre les propos de Mathieu, “[...] *ça prend quelqu’un qui va être plus porté à t’écouter qu’à essayer de te donner des trucs.[...] Ça prendrait quelqu’un qui serait plus à l’écoute, qui aurait le goût de faire bouger les choses un peu.*” De cette écoute devrait découler un sentiment d’égalité entre l’intervenant et les étudiants, afin que ces derniers se sentent à l’aise de le consulter pour discuter de leurs problèmes. De même, les étudiants favorisent les interventions où l’**interaction** prime sur l’écoute passive avec prise de notes afin de bien résumer leur pensée. Joëlle raconte:

Elle vient prendre un café à la salle de regroupement, elle jase avec nous autres de n’importe quoi. Elle est super fine. Mentalement là, elle est au même niveau que nous autres. Donc dans ses interventions, je suis sûre que ça doit pas être comme un psychologue qui est assis pis qui t’écoute, qui te regarde et qui prend des notes. Je pense pas qu’elle soit assise et qu’elle prenne des notes. Je pense qu’elle parle avec toi, qu’il y a beaucoup d’interaction.

Afin de poursuivre sur l’un des aspects de cette citation, les étudiants ont spécifié que l’intervenant idéal doit être très **sociable** et **provoquer les rencontres** avec les jeunes. Les étudiants de Thetford Mines racontent que pour créer un lien, ils doivent connaître l’intervenant, l’avoir croisé régulièrement dans les corridors et que ce dernier soit **souriant** et affiche une attitude **amicale, ouverte** et **confiant**. Par exemple, Samuel confie, en parlant de la travailleuse sociale de Victoriaville, que sans avoir “[...] *personnellement eu affaire avec elle, je sens que c’est quelqu’un que j’irais voir si ça allait pas. Ça a l’air d’être une personne qui va nous écouter comme il faut. Je sais pas pourquoi, est-ce qu’il y a un aura autour d’elle, mais je n’aurais pas de misère à aller la voir, elle.*” Philippe explique cette confiance par le fait qu’elle n’attend pas les étudiants à son local, au contraire, elle se promène régulièrement dans l’école, et elle prend le temps de discuter avec les étudiants.

D’autre part, l’**ouverture d’esprit** et le **respect** demeurent des aspects très importants pour les étudiants. Ils veulent pouvoir discuter avec un intervenant sans craindre d’être jugés et ce sur tous les sujets qui les préoccupent. Véronique traite de cette ouverture en décrivant leur travailleuse sociale comme étant “[...] *super ouverte d’esprit et tout, tu parles avec elle comme tu parles avec ta meilleure amie. C’est super facile. Y’a aucun sujet tabou, tu peux*

*parler de n'importe quoi.*” Par ailleurs, cette ouverture permet à l’intervenant de cerner les nouvelles réalités des jeunes et ainsi faire de la prévention ou des séances d’informations. Cette idée peut être associée au fait d’être avant-gardiste et imaginative; autres qualités que détient la travailleuse sociale de Victoriaville, puisque Sylvain déclare qu’elle “[...] *est vraiment avant-gardiste dans ses actions. [...] Elle propose des projets que le monde ont besoin, ont besoin de connaître, ont de besoin d’utiliser. Elle attend pas que les étudiants aillent la voir, c’est le fun.*” Il donne l’exemple de l’aide alimentaire. Après consultation avec quelques autres cégeps, elle a réalisé être la première à offrir ce service, même chose pour le perçing, puisqu’elle faisait déjà de la prévention l’an dernier. Cette année le gouvernement a fait imprimer des affiches dans ce même but.

Finalement, l’intervenant idéal doit aimer intervenir auprès des jeunes, se mêler à eux afin de les comprendre, et ce en les écoutant sans les juger. Ceci résumant les principaux traits de la personnalité d’un intervenant idéal.

## **9.2 Formation**

La formation d’une personne, tel que mentionné plus haut, n’est pas ce qui amène les étudiants à consulter ou non. Mathieu affirme que “[...] *elle soit formée n’importe comment, si elle peut écouter et donner de bons conseils, quand même que je ne verrai pas son diplôme en arrière d’elle “Je suis ça”, si t’es capable de m’écouter pis de me donner des bons trucs, pis tu me donnes du suivi*” tu es un bon intervenant. Bref, comme le conclut Sylvain: “*Si t’es pas capable d’aller vers les jeunes, t’as pas ta place au cégep.*” En fait, l’important est que l’intervenant se fasse connaître, par l’entremise de publicité et de visites dans les classes ou dans les salles étudiantes pour démontrer sa **disponibilité** et son **accessibilité**, mais avant tout sa **sociabilité**. Par ailleurs, il doit être **efficace** dans ses interventions.

Les étudiants veulent néanmoins un intervenant **compétent** dans son domaine, soit l’écoute et la relation d’aide, une personne apte à conseiller et à référer les étudiants au

besoin. Un bémol est apporté par Victor lorsqu'il s'agit de conseiller les étudiants: *“Quelqu'un aussi qui va pas nous dire quoi faire, [...] quelqu'un qui est là pour nous conseiller, mais en gardant toujours une neutralité, un objectivisme.”* De plus, le suivi suite à une consultation semble être un élément important aux yeux des étudiants pour démontrer la compétence d'un intervenant. L'intervenant doit être capable de répondre aux questions des étudiants sans être vague ou devoir se référer sans cesse à d'autres intervenants ou ouvrages, bref *“[...] qu'il ait des connaissances adéquates et générales”* pour reprendre les termes exacts de Lynda.

Certains étudiants en sont tout de même venus à dire qu'un travailleur social est peut-être mieux formé pour intervenir auprès des jeunes ou du moins que ces derniers ont généralement une personnalité avec laquelle ils s'accordent davantage. Samuel pense que le *“[...] travailleur social a une vision plus large un peu, il n'est pas là juste pour ce qui se passe entre les deux oreilles. Souvent c'est des gens qui ont plus de vécu aussi. [...] Le travailleur social va probablement être plus capable de comprendre.”* Il a également été mentionné que l'**expérience** est un atout pour l'intervenant, les étudiants se sentant mieux compris en sachant que l'autre a vécu sensiblement les mêmes problèmes.

En résumé, l'intervenant, qu'il soit travailleur social ou psychologue, doit être **compétent** en relation d'aide, avoir des connaissances générales et de l'**expérience** afin d'être **efficace** lors de ses interventions auprès des étudiants.

### **9.3 Proximité**

La proximité de l'intervenant comprend, bien entendu, sa situation géographique, mais également son **accessibilité**, sa **disponibilité** et sa **visibilité**.

Tout d'abord, les étudiants de Thetford Mines ont insisté sur le fait que l'intervenant doit être **localisé au cégep** car nombreux sont les étudiants qui n'ont pas de moyens de

transport pour se rendre au CLSC ou ailleurs pour le rencontrer. *“Aussi bien que la personne se déplace ici, que s’il y a un problème avec un étudiant, bien qu’il règle ça sur place”*, comme le fait remarqué Charlotte. Philippe, bien qu’étant un étudiant de Victoriaville, est conscient que si l’intervenant *“[...] voyage tout le temps et qu’on n’est pas capable d’avoir de rendez-vous avec, c’est pas mieux.”*

En ce qui concerne le temps plein ou partiel de l’intervenant au cégep, les étudiants favorisent en majorité le temps plein. Sylvain affirme qu’il *“[...] faut qu’elle soit ici en permanence. Faut pas qu’elle soit ici juste les avant-midi, faut qu’elle soit ici tout le temps. Comme présentement, tu as besoin d’elle, tu peux la trouver dans le cégep. C’est important, les problèmes ça arrive pas juste l’avant-midi.”* Certains cégépiens de Thetford Mines disent qu’un temps partiel serait déjà une nette amélioration, comme le concède Mathieu: *“Il faut qu’elle soit au cégep, que tu peux la rencontrer quand tu veux.[...] Quand même qu’elle ne sera pas toujours au cégep, mais qui est au moins deux ou trois journées qu’elle soit temps plein au cégep ça pourrait aider. Si tu la vois souvent, [...] tu sais c’est qui, tu sais qu’elle vient souvent au cégep.”*

Un autre aspect de la proximité de l’intervenant concerne sa **présence** au cégep. En effet, les étudiants désirent qu’il soit présent, non seulement en temps, mais également en termes de **visibilité** et d’**accessibilité**. Maude parle d’une personne *“[...] facile à trouver, qui vient voir les gens, qui est présente.”* Frédéric parle de *“[...] quelqu’un qu’on connaît et qu’on identifie.”* Autrement dit, les étudiants attendent d’un intervenant qu’il s’**implique** dans la vie du cégep en se promenant dans les corridors, en allant vers les étudiants afin que ces derniers puissent le reconnaître sans difficulté lorsqu’ils le rencontrent. Faire les premiers pas vers les étudiants semblent effectivement omniprésents dans la conception de l’intervenant idéal. Les étudiants perçoivent cela comme une démonstration d’intérêt pour les jeunes, d’ouverture et d’accessibilité face à eux.

Les étudiants ont également souligné que le local de ce dit intervenant doit être accessible et bien en vue pour les étudiants. Une bonne localisation entraîne une hausse d'achalandage. À Victoriaville, par exemple, le local de la travailleuse sociale est au niveau des cases. À ce sujet, Samuel précise que “[...] *l’emplacement même de son bureau [...] c’est parfait, presque tout le monde y va aux cases. [...] Ça c’est important.*”

En résumé, les étudiants disent que l’intervenant idéal est celui qui va vers eux, se mêle à eux, afin qu’ils puissent le reconnaître facilement ou encore l’accrocher dans un corridor lorsque cela ne va pas. Cette **présence** démontre ainsi sa **disponibilité**, son **accessibilité** et son **implication**.

#### **9.4 Âge**

L’âge est un élément soulevé par plusieurs étudiants. Certains lui confèrent plus d’importance que d’autres. Par exemple, Samuel, Victor et Philippe ont l’impression qu’un intervenant trop âgé serait fort possiblement déconnecté de la réalité des jeunes. Ainsi Philippe affirme qu’en étant beaucoup plus vieux, “[...] *même s’il veut, y’a des affaires qu’il ne peut pas comprendre.*” Autrement dit, plus l’intervenant est jeune et proche de leur tranche d’âge, plus il sera apte à les comprendre.

Cependant, Mathieu apporte une nuance ou du moins il différencie les avantages des deux situations. “*Plus âgé, des fois tu peux te dire “ah il ne me comprendra pas, on n’a pas eu les mêmes problèmes d’époques.” Plus jeune tu te dis “ah il est peut-être un peu jeune, je sais pas s’il va me prendre au sérieux.” [...] Y’a des bons côtés pour les deux, un ça serait plus ami et l’autre ça serait plus tuteur.*”

Finalement, l’**âge** demeure un aspect non négligeable face à la perception que les étudiants auront de leur intervenant. Tout porte à croire qu’un intervenant plus près de leur réalité les touchera davantage et qu’ils seront plus tentés de le consulter.

## 9.5 Conclusion de l'intervenant idéal et ses principales qualités

L'intervenant idéal, en résumé, est une personne sociable, qui a un intérêt particulier pour les jeunes et qui sait les aborder facilement; qui est par conséquent très présent dans le cégep. D'autre part, comme le souligne Victor, c'est "[...] *quelqu'un qui va trouver une façon de s'impliquer sans envahir, sans être trop énervante, [...] quelqu'un qui va réussir à créer un sentiment de confiance.*" Il s'agit également d'une personne compétente en relation d'aide, ce qui comprend de l'ouverture d'esprit et de l'empathie.

Tout comme il en a été fait mention en introduction de cette section, il est intéressant de constater qu'à Victoriaville, en voulant décrire l'intervenant idéal, les étudiants parlaient fréquemment de leur travailleuse sociale actuelle. Fait encore plus surprenant, les descriptions des étudiants de Thetford Mines abondent dans le même sens. Autrement dit, l'intervenant idéal, selon les descriptions des participants à cette étude, ressemblerait grandement à la travailleuse sociale du Cégep de Victoriaville. N'ayant pas d'infirmière dans ce cégep, Sylvain conclut sa description en affirmant que l'intervenant idéal ressemblerait "[...] *pas mal à Sandra, mais avec des compétences de santé.*"

Bref, l'intervenant idéal est une personne avec qui il est possible d'entrer en interaction. Ceci confirmant, une fois de plus, le cadre théorique de l'interactionnisme retenu pour cette recherche. Une rupture, une mauvaise interprétation ou une absence d'interaction avec des intervenants provoquent un malaise et un désarroi chez les collégiens. C'est donc dire qu'il devrait nécessairement y avoir une plus grande continuité de ce type de service entre le secondaire et le collégial, puisque cette rupture déstabilise considérablement les étudiants.

## CONCLUSION

La conclusion se veut une possibilité de faire des liens entre les éléments de la première partie de ce document, plus précisément la revue de littérature et l'interactionnisme symbolique présenté dans le cadre théorique, et ceux de la deuxième partie, soit les propos des jeunes consultés. Mais avant de faire des liens, il vaut toujours mieux se remémorer les différentes conclusions pour chacune des sections de l'analyse.

Dans un premier temps, les conclusions tirées suite aux entretiens concernant les diverses expériences problématiques débutent en démontrant la difficulté pour une majorité des participants de vivre le passage du secondaire au collégial. Ceci étant dû à un manque de préparation à ce changement et à un manque d'encadrement de la part des professeurs et autres responsables du collégial. La gestion du temps est aussi ressortie en tant qu'expérience problématique importante pour ces jeunes, et ce bien qu'il n'en est pas été question lors de la revue de littérature. Encore ici, les participants jettent le blâme sur le manque d'encadrement, en plus de la surcharge de travail causée par le manque de communication entre leurs professeurs. De plus, les participants ont soulevé le problème de plus en plus fréquent de la conciliation travail/étude.

La prochaine expérience problématique est considérée comme la plus importante dans le cheminement de ces jeunes. Il s'agit du choix de carrière. En effet, l'avenir étant dépendant de leur choix concernant leurs études, leurs métiers, leurs notes ou leur "Cote R", ils sont déstabilisés par l'ampleur que peut prendre une telle décision. Ils déplorent leur inexpérience dans la prise de décision et la mauvaise préparation du secondaire à leur choix de carrière ainsi que le manque d'information sur les nombreuses possibilités qui s'offrent à eux. Deux éléments sont toutefois ressortis comme facilitant dans ce processus de décision: le support des parents et la prise d'une pause permettant une réflexion et la découverte d'autres horizons.

La famille est un autre élément qui a été présenté comme pouvant être une expérience problématique. Le support des parents, si l'interaction est positive, apporte réconfort et confiance. Toutefois, il a été démontré que la famille peut devenir un problème pour bon nombre d'étudiants. Lorsque des conflits éclatent à la maison, ces jeunes en subissent parfois les conséquences. À l'opposé, l'éloignement parental, et l'ennui que cela engendre, peut également devenir un problème. Les relations amoureuses revêtent un peu le même profil problématique que la famille; c'est-à-dire qu'une belle relation devient un élément positif dans le cheminement du jeune, par contre lors de la rupture, elle devient une expérience problématique importante qui peut nuire à aux études.

Il en est de même pour les amis. Les pairs étant ceux vers qui les jeunes se tournent en premier lieu lorsqu'ils ont des problèmes, ces derniers peuvent être de bons ou de mauvais conseils. Ils peuvent également avoir de mauvaises influences sur eux, par exemple si les uns ne sont pas sérieux dans leurs études et que les autres se laissent entraîner dans cette attitude de laisser-aller. Par ailleurs, ce laisser-aller se présente quelquefois avec une consommation de drogue et d'alcool plus importante. Toutefois, les participants ont rapporté que la consommation était un élément plus ou moins problématique au collégial puisque ceux ayant de gros problèmes de consommation n'ont généralement pas poursuivis leurs études.

Le côtoiement de la mort, par suicide ou par accident, est un problème dont il est régulièrement traité dans la littérature. Et malgré le fait qu'il ne soit pas fréquent qu'un étudiant ait à côtoyer une telle réalité, lorsque cela se présente, il s'agit d'une expérience problématique majeure. Ces jeunes vivent une gamme d'émotions encore inconnues jusque là et ils ne trouvent pas nécessairement une personne apte à les entendre dans leur souffrance.

La vie au sein du collègue comporte elle-même quelques facteurs pouvant se traduire en expérience problématique. Premièrement, les rapports entre enseignants et étudiants sont en général positifs dans le cheminement des étudiants. Toutefois, certains participants ont exprimé de la réticences envers quelques professeurs avec qui l'interaction est difficile ou

encore qu'il y avait un manque de disponibilité pour les aider dans leurs études et travaux. Autre point, qui s'est révélé être un problème pour la majorité des participants: l'association étudiante. En effet, cette dernière est accusée de mal représenter les étudiants et de ne pas prendre assez d'initiative pour améliorer la vie étudiante. En lien avec ce dernier élément, le manque d'intérêt et d'implication des étudiants lors d'événements deviennent alors un problème pour ceux qui souhaiteraient avoir une vie étudiante plus active.

Les deuxième et troisième points abordés lors de l'analyse ont été les ressources disponibles, leur utilisation et le degré de satisfaction des étudiants et finalement leur vision de l'intervention de ces diverses ressources. De prime abord, il a été fort intéressant de constater la différence marquée entre les participants de Victoriaville et ceux de Thetford Mines; cet écart étant intimement lié à l'accèsibilité à une travailleuse sociale dans leur institution d'enseignement. Nonobstant ce constat, les participants ont élaboré sur d'autres types de ressources disponibles pour eux.

Tout d'abord, ils ont souligné l'apport important de leur entourage, parents et amis, lorsqu'ils vivent des moments difficiles. Autant dans la littérature que durant les entrevues, il est démontré qu'ils sont en fait les premiers vers qui ces jeunes se tournent. Toutefois, les jeunes sont conscients que leur entourage n'est pas apte à les entendre, à les comprendre et à les conseiller sur tous les sujets qui les préoccupent.

Ensuite, les étudiants ont manifesté de l'insatisfaction envers le service d'aide pédagogique. Il en est ainsi car ils méconnaissent ce service et ont des attentes qui divergent de son mandat. Ils souhaiteraient un plus grand encadrement dans leurs études ainsi que dans leur conciliation travail/étude. Autrement dit, ils demandent de l'aide pour mieux organiser leur agenda. Par ailleurs, ils suggèrent fortement une plus grande publicité de ce service afin que tous en connaissent l'existence et sachent clairement ce qu'il peut leur apporter.

Ils ont également exprimé de l'insatisfaction pour ce qui est du service d'orienteur offert au cégep. Leur mécontentement porte sur la lourdeur et la longueur des démarches à entreprendre pour un service d'orientation et plus encore sur l'accessibilité à ce service puisque les orienteurs sont débordés. Par contre, les étudiants étant parvenus à faire tout le processus d'orientation ont été très satisfaits du service reçu. Dans le but d'améliorer ce service, ils proposent une augmentation du nombre d'intervenants en orientation et une plus grande accessibilité à l'information sur les divers métiers possibles et plus particulièrement ceux qui sont en expansion dans un avenir rapproché. De plus, ils ont exprimé qu'une ré-organisation du cours de choix de carrière au secondaire soit effectuée afin de mieux répondre à leurs inquiétudes de façon à les rassurer sur l'avenir et ses innombrables possibilités. Finalement, ils ont soulevé l'éventualité qu'un cours de choix de carrière soit offert au cégep.

Une ressource centrale pour les étudiants est leurs professeurs. Sur ce point, les étudiants sont très satisfaits de leur générosité quant à leur soutien pédagogique, leur disponibilité et leur partage des connaissances générales. Ils ont quand même manifesté le désir d'être davantage encadrés dans l'élaboration de leurs travaux et leur préparation aux examens, soit par l'entremise d'un jumelage avec un étudiant de deuxième année ou d'un professeur attitré, par exemple un ombudsman. D'autre part, les étudiants demeurent quelque peu mal à l'aise à les consulter lors de problèmes personnels par crainte que leur relation professeur/étudiant ne change ou encore de les déranger. Ainsi, ils souhaiteraient que les professeurs ouverts à ce type d'intervention se manifestent plus clairement en début et en cours d'année afin d'amoindrir leur crainte de les importuner.

Le service d'un travailleur social a suscité beaucoup d'intérêt autant à Victoriaville qu'à Thetford Mines, mais pour des raisons opposées. Les premiers n'ont que de bons commentaires sur cette ressource disponible et accessible à temps plein, tandis qu'à Thetford Mines, les étudiants souhaiteraient ardemment voir une telle ressource implantée au cégep. Selon les commentaires des uns et les demandes des autres, il semble évident qu'un

travailleur social soit l'intervenant le plus apte pour répondre à leurs besoins et leurs attentes à propos de leurs problèmes personnels. Il s'agit donc, pour améliorer ce service, d'augmenter la publicité pour cette ressource à Victoriaville et créer un tel poste, même à temps partiel, à Thetford Mines.

En ce qui a trait au service de l'infirmier, les étudiants sont majoritairement insatisfaits. À Victoriaville parce qu'il n'y a pas d'infirmière et à Thetford Mines parce qu'elle y est à temps partiel et que lorsqu'elle est présente, elle ne répond pas convenablement à leurs attentes car elle offre principalement des services en santé et sexualité, mais pas vraiment de soutien psychologique. L'amélioration de ce service serait donc l'embauche d'une infirmière à Victoriaville et, puisque les étudiants de Thetford Mines n'ont pas de travailleur social, une plus grande disponibilité et ouverture au soutien personnel.

Au Cégep de Victoriaville comme au Cégep de Thetford, il existe un poste d'agent de pastorale. Mais à l'un ou l'autre des Cégep, les étudiants s'entendent pour dire que cette ressource est mal définie. Par ailleurs, ils ne semblent pas enclin à consulter cette ressource lorsqu'ils vivent des moments difficiles car ils associent l'agent de pastorale à la religion catholique et que, pour la plupart, ils ne sont que très peu pratiquants et croyants. En conclusion, les étudiants de Thetford ont formulé l'hypothèse que si cette ressource est plus ou moins utilisée, il serait peut-être préférable d'engager un travailleur social.

Pour ce qui est de l'association étudiante, les étudiants des deux cégeps visités décrivent un manque flagrant de communication. Ils ne se sentent ni représentés ni écoutés par leur association. Ce qui a pour conséquence de ne pas stimuler la vie étudiante. De cette façon, ils souhaiteraient que l'association étudiante soit mieux déterminée en début d'année et qu'elle fasse des efforts et des activités afin de rallier les étudiants et ainsi susciter une vie étudiante plus exaltante au coeur du cégep.

Dans un dernier temps, et ce pour toutes les ressources confondues, tous les participants à cette recherche décrivent un manque de publicité pour les services disponibles. Ils confient qu'ils sont aptes à trouver cette information, mais qu'ils les consulteraient davantage s'ils n'avaient pas à trop chercher. Ceci passe par l'augmentation de publicité et une implication accrue du personnel dans les diverses activités afin d'être connu et reconnu par les étudiants.

Après avoir écoutés les participants sur leurs insatisfactions et leurs suggestions pour l'amélioration des services, ils ont eu à décrire l'intervenant idéal et ses principales qualités. Ce qui ressort de leurs propos est qu'ils recherchent une personne très sociable, facile d'approche et qui vient les aborder directement, bref une personne très présente dans le cégep et dans la vie étudiante. Évidemment, cet intervenant doit être qualifié et avoir une bonne compétence en relation d'aide, être très ouvert d'esprit et démontrer de l'empathie.

Cette brève présentation des résultats faite, il est maintenant intéressant de faire des liens directs entre cela, la revue de littérature et le cadre théorique. Afin de bien entrevoir les similitudes entre les problèmes des jeunes trouvés dans la littérature et ceux racontés par les étudiants, il est fort pertinent de regarder la table des matières puisqu'elle représente un abrégé de toutes les sections de ce mémoire, et par conséquent de toutes les expériences problématiques nommées. Bien entendu, plusieurs éléments de la revue de littérature faisant partie des questions secondaires du schéma d'entretien, il est donc normal qu'ils soient sensiblement les mêmes que celles apportées par les participants au cours de cette étude. Toutefois, certaines sont apparues plus importantes dans la littérature que dans la réalité et la conscience des étudiants. Par exemple, les peines d'amour semblaient être une épreuve des plus difficiles et ayant des répercussions énormes sur les étudiants selon les auteurs consultés. Par contre, en discutant avec les étudiants, il est vrai qu'il s'agit d'une période difficile, mais ils s'accordent pour dire qu'il ne s'agit pas de ce qui les bouleverse le plus.

En fait, les expériences problématiques les plus difficiles à gérer et à vivre, selon les participants, sont la gestion du temps et le choix de carrière. En associant les éléments de l'avenir, recueillis dans la revue de littérature, au choix de carrière, puisque tous deux se réfèrent aux conséquences futures d'une telle décision, il est évident que la perception de l'avenir est effectivement une crainte importante avec laquelle les jeunes doivent conjuguer. Il serait alors approprié que de futures recherches et que d'interventions concrètes soient réalisés pour mieux soutenir ces jeunes.

Une définition de la jeunesse a été proposée dans la revue de littérature. En la comparant aux éléments soulevés par les propos tenus en entrevues, il est intéressant d'y faire des recoupements. Par exemple, les auteurs parlent d'une perte de sens, d'une recherche de lien social, ce qui semble être confirmé par les participants lorsqu'ils disent rechercher des interactions significatives, une écoute accrue lors des moments difficiles, d'une plus grande communication avec l'association étudiante afin d'améliorer la vie étudiante. Autre élément similaire, la dépendance économique aux parents devient de plus en plus problématique pour ces jeunes. Ils doivent poursuivre des études, ils aspirent à une plus grande liberté et autonomie, mais la conjugaison de ces deux éléments semble très ardue à réaliser.

Un aspect contradictoire, ou paradoxal, semble poindre entre les propos tenus par les étudiants consultés et la revue de la littérature. Il a été démontré, en première partie, que les jeunes tentent de vivre au présent, de reléguer le travail à un aspect économique et de subsistance et non pas comme étant le centre de leur vie. Il n'en demeure pas moins, en écoutant les discours des participants, que le choix de carrière et l'accès à un emploi stable et payant sont très présents et importants dans leur conception de l'avenir.

Un élément mentionné dans la littérature, mais sur lequel peu d'étudiants ont discuté, est le décrochage scolaire. Bien que les articles et les recherches dénotent un décrochage important au collégial, les étudiants ne semblent pas y être sensibilisés. Les quelques rares fois où il en a été question au moment des entrevues, les étudiants reliaient parfois ce

décrochage au manque de motivation dû à une indécision face aux choix de carrière; ne sachant pas où aller et que faire, les étudiants considèrent plusieurs de leurs matières comme inutiles et ne mettent pas les énergies pour réussir leurs travaux et examens. Autre point pour expliquer le décrochage, le travail extérieur, qui plus est le travail de nuit, nécessaire afin de subvenir à ses besoins; n'ayant pas assez de temps pour étudier et rédiger leurs travaux, les étudiants n'ont pas de bons résultats, finissent par croire qu'ils ne sont pas à leur place au cégep et quittent le milieu scolaire.

Sans trop élaborer sur ce fait, il est tout de même opportun de pointer les services du secondaire en comparaison à ceux du collégial nommés par les étudiants. Premièrement, selon plusieurs étudiants, l'infirmière était plus présente et rencontrait plus régulièrement les étudiants au secondaire qu'au collégial. Service absent à Victoriaville et présent à temps partiel au Cégep de Thetford Mines, et sur lequel il n'est pas nécessaire de s'attarder quant au niveau de satisfaction. Deuxièmement, il y avait habituellement dans les écoles secondaires un psychologue et même parfois un travailleur social. À Victoriaville, il y a une continuité de services puisqu'il y a effectivement une travailleuse sociale, contrairement à Thetford Mines où il n'y aucune ressource s'y rapprochant. Certains étudiants ont également parlé de la nomination d'un ombudsman au secondaire pour les soutenir et les référer au besoin; dans aucun des cégeps visités les étudiants n'ont fait part de la présence d'une telle ressource pour eux. Finalement, sans être une ressource du milieu scolaire, les parents semblent plus présents dans la vie des jeunes au niveau secondaire que collégial. Parfois cela provient du fait que les étudiants doivent quitter leur région afin de poursuivre leurs études, ou encore que les étudiants désirant davantage de liberté coupent quelque peu la communication avec eux.

Pour en revenir à l'interactionnisme symbolique, d'après les discussions tenues avec les étudiants, il est clair qu'il s'agissait d'une très bonne théorie pour bien comprendre leur réalité. Cette conclusion est possible puisque les étudiants déplorent le manque de communication et de contacts signifiants entre eux et les ressources d'aide disponibles ou

encore l'absence de gens avec qui s'entretenir de leurs problèmes. D'autre part, lorsqu'il a été question de ce qu'ils souhaitent ou de ce qui fait d'une personne un bon intervenant pour eux, la grande majorité parlait de sociabilité. Ce concept incluant la capacité d'aller vers les jeunes pour les aborder et ainsi créer l'occasion d'interagir avec eux. Les jeunes recherchent des relations signifiantes, et pour ce faire, ils doivent sentir que l'on s'intéresse à eux.

Dans la définition des concepts, au point 2.2 *Théorie et concepts*, le terme *besoins* a été défini comme étant un manque causé par une *rupture* entre l'expérience d'accompagnement au secondaire et celle du collégiale. Il sera maintenant démontré qu'il s'agit bel et bien d'une rupture importante entre les services très présents au secondaire et minimales au collégial. Plusieurs étudiants ont effectivement avoué qu'au secondaire les services étaient plus nombreux, que les professionnels s'impliquaient davantage et que l'encadrement y était très fort. Martin le confirme en disant qu'au "[...] *secondaire t'as pas beaucoup de responsabilités d'élève, l'encadrement est vraiment très présent. On arrive au cégep et c'est tout à fait le contraire.*" Ce qui explique que le passage du secondaire au collégial soit difficile et que l'adaptation à ce nouveau milieu scolaire soit ardue.

D'autre part, le *problème social* décrit dans la théorie de l'interactionnisme symbolique est, tel que déjà mentionné, une rupture entre une expérience antérieure et celle actuelle. Cette rupture est provoquée par l'absence d'interaction, mais elle peut aussi provenir d'une mauvaise interprétation du rôle d'un individu et par conséquent engendrer un malaise au coeur de l'interaction. De cette manière, il a clairement été démontré que les problèmes soulevés par les étudiants de cette recherche naissent avec de telles ruptures; que ce soit avec leur entourage, leurs enseignants ou les diverses ressources disponibles dans leur cégep. De même, lorsqu'ils proposent des solutions pour améliorer l'intervention, ils indiquent sans hésitation des possibilités plus grandes de consulter et de discuter avec des personnes qualifiées qui sauront répondre à leurs attentes. Une autre solution, mieux décrire le mandat des personnes-ressources et en faire davantage la promotion afin de les faire connaître de tous.

En tout dernier lieu, il est souhaité que cette étude permettra de mieux comprendre la réalité des jeunes collégiens afin de mieux intervenir auprès d'eux. Il est également à espérer que cette recherche aura comme impact de prouver la pertinence de la création et/ou la réorganisation des services au niveau collégial dans le but d'en améliorer l'efficacité. Finalement, il a été proposé, à quelques reprises tout au long de ce mémoire, qu'une recherche ou une réflexion plus approfondie apporterait d'autres éléments forts intéressants concernant la jeunesse. Par exemple, la maternité et la paternité chez les jeunes collégiens ainsi que la pertinence d'un service de garde dans les cégeps ou encore l'établissement d'un profil de cette génération pour comprendre son rapport à l'argent ou sa recherche de sens et de bonheur.

## RÉFLEXIONS PERSONNELLES

Cette étude a fait naître en moi plusieurs *réflexions et impressions personnelles* sur la jeunesse d'aujourd'hui. J'ai tenté d'être la plus neutre possible tout au long de ce processus de recherche, et bien qu'il me soit arrivé d'avoir envie de réagir à certains propos des participants lors des entrevues ou encore d'inclure des commentaires lors de ma rédaction, j'ai retenu ses pulsions afin de ne pas entacher l'objectivité des discussions et des éléments de réponse. Je me suis réservée cette section afin de vous les partager. Ces réflexions n'ont pas fait état de recherche analytique ni d'approfondissement théorique, mais sont pour moi des impressions auxquelles je porte une certaine pertinence dans la compréhension de la jeunesse. Certaines d'entre-elles pourraient peut-être faire l'objet de futures recherches ou de réflexions sociologiques ou philosophiques plus approfondies.

Tout d'abord, lors de plusieurs entrevues et au sujet de divers points de discussion, les participants ont parlé de *faits de société* ou encore ils blâment leur génération en disant qu'elle est moins active que celles précédentes. Par contre, à de nombreuses reprises, il m'est apparu que les jeunes demeurent passifs devant cette situation et ne prennent pas les choses en main pour les faire changer. Ils souhaitent des changements, mais n'osent pas trop revendiquer. Ils ne semblent pas encore avoir réalisé le pouvoir qu'ils ont sur les institutions et que leurs seules actions peuvent influencer. D'ailleurs, dans ma vie professionnelle, il m'a été donné de constater que même lorsqu'ils ont l'occasion de revendiquer et d'échanger avec les dirigeants, ils sont peu nombreux à en profiter. Certes, ils sont ouverts à critiquer, mais semblent demeurer sans voix lorsqu'il s'agit d'apporter des solutions.

Un autre aspect qui m'a étonné est le souhait des étudiants que tout leur soit prodigué de l'extérieur, qu'ils soient le centre et que les autres gravitent autour d'eux. Par exemple, l'un des premiers éléments souhaités de la part d'un intervenant est *qu'il aille vers eux, qu'il les aborde*. Certains étudiants, accusant la direction de ne pas s'intéresser à eux, souhaitent que les directeurs les abordent et discutent avec eux des problèmes du cégep. Autre exemple,

lorsqu'il a été question de la consommation d'alcool, un étudiant a souhaité que l'horaire du vendredi soit allégé puisque les étudiants arrivent fatigués et ne sont pas aptes à bien apprendre, car ils sortent dans les bars le jeudi soir. Il en est de même pour le choix de carrière. Ils ont été très nombreux à espérer qu'un professeur ou l'orienteur leur dicte en quoi se diriger et leur assure qu'ils auront un emploi à la fin de leurs études. Les étudiants blâment les conseillers d'orientation et les professeurs, mais ne fournissent pas eux-mêmes les efforts pour découvrir leurs intérêts et les domaines d'études pouvant y être reliés. Leurs propos m'ont quelques fois fait prendre conscience qu'ils recherchent la facilité et souhaiteraient que la décision du choix de carrière soit prise par les autres sans qu'eux-mêmes ne s'impliquent dans le processus.

Tous ces éléments m'ont rappelé un concept souvent entendu en psychologie, celui d'*enfant-roi*. Est-ce que les comportements et la philosophie des étudiants actuels dans les cégeps proviennent du fait qu'ils font partie d'une génération d'enfants-rois? Ou sont-ils moins enclins à mettre les efforts nécessaires pour réussir et ainsi blâmer les autres pour leurs échecs? Est-ce une mentalité très répandue de croire que tout provient de l'extérieur et qu'ils n'ont aucun pouvoir sur ce qui les entoure? Ou sont-ils si désillusionnés devant l'avenir qu'ils préfèrent s'en remettre aux autres, ne croyant pas avoir les outils pour y faire face? Je ne détiens malheureusement pas de réponse à ce questionnement, mais il n'en reste pas moins qu'il serait très intéressant de réaliser une recherche afin de bien cerner et d'analyser la mentalité et la philosophie de vie de cette génération.

La recherche du bonheur de ces jeunes est également un point qui m'a dérangé et fait réfléchir pendant la réalisation des entrevues. Ils ont été très nombreux à démontrer un désir de voyager, bien entendu pour l'aventure, mais plusieurs afin de se trouver et de se définir. Partir afin de se retrouver, en coupant avec les pressions extérieures. L'argent semble aussi être un élément non négligeable dans l'atteinte du bonheur. Comme il en a été question, le salaire est un élément déterminant pour plusieurs dans leur choix de carrière. À partir de là, je trouve qu'il serait fort passionnant d'amener une réflexion philosophique et sociologique

sur la recherche du bonheur des jeunes d'aujourd'hui. Et qui sait, peut-être cela permettrait de trouver de nouveaux éléments dans la compréhension du phénomène du suicide, ce dernier étant parfois une solution lorsqu'ils ne sont heureux et qu'ils n'entrevoient pas le bonheur dans leur vie.

Finalement, je constate combien cette recherche a été pour moi une chance de rencontrer ces jeunes et de les écouter. J'ai pu constater qu'ils ont de véritables problèmes et qu'ils tentent de s'en sortir, mais n'ont pas nécessairement les outils ni les ressources humaines pour y parvenir. Il m'est arrivé de sortir de séances d'entrevues et de ressentir l'envie de prendre certains de ces participants dans mes bras et leurs dire que la vie est belle malgré tout et qu'ils trouveront les moyens de parvenir à leurs fins s'ils y croient suffisamment et s'ils y mettent les efforts nécessaires. D'un autre côté, je ne pouvais pas être contre l'idée de Samuel, si farfelue qu'elle était, d'un *service de bottage dans le derrière* pour les réveiller et les inciter à réagir face à ce qui leur arrive, d'arrêter d'être en attente et de se prendre en main.

## **ANNEXE I: SCHÉMA D'ENTRETIEN**

### **Schéma d'entretien** (copie du chercheur)

#### **Bloc un: expériences problématiques**

1. Quels sont les problèmes, les difficultés, auxquelles vous avez à faire face ou dont vous avez été témoin qu'un(e) ami(e) a eu à faire face?
  - (a) Celles vues dans la littérature: peine d'amour, environnement familial, avenir, décrochage scolaire, suicide...
  - (b) Y en a-t-il d'autres?
2. Que faites-vous lorsque vous vivez de telles situations?
  - a. Qui sont les gens vers qui vous tournez-vous?
    - (a) Si les pairs, quels sont leurs conseils?
  - b. Que recherchez-vous comme aide?
3. Quelles sont les ressources d'aide mises à votre disposition?
  - a. Considérez-vous ces ressources et l'intervention qui y est faite comme adéquate?
    - (a) Vous sentez-vous compris?
  - b. De manière générale, quel est votre niveau de satisfaction des ressources actuelles pour vous aider?
4. Comment qualifieriez-vous les échanges que vous avez ou pouvez avoir avec les intervenants lors de situations difficiles?

#### **Bloc deux: proposer un plan d'intervention**

5. Qu'est-ce que vous souhaiteriez ou aimeriez en termes d'intervention?
  - (a) Si les intervenants actuels sont satisfaisants, quels changements ou améliorations souhaiteriez-vous afin que vos interactions avec eux soient encore meilleures?
6. Si vous aviez la possibilité d'inventer un intervenant, ou un accompagnateur sur mesure, comment le décririez-vous?
  - a. Exemples:
    - (a) Personnalité?
    - (b) Expérience?
    - (c) Formation?
    - (d) Proximité?
  - b. Pouvez-vous me donner les 3 principales qualités que devraient avoir un intervenant?

## **Schéma d'entretien** (copie participant)

### **Bloc un: expériences problématiques**

7. Quels sont les problèmes, les difficultés, auxquelles vous avez à faire face ou dont vous avez été témoin qu'un(e) ami(e) a eu à faire face?
8. Que faites-vous lorsque vous vivez de telles situations?
9. Quelles sont les ressources d'aide mises à votre disposition?
10. Comment qualifieriez-vous les échanges que vous avez ou pouvez avoir avec les intervenants lors de situations difficiles?

### **Bloc deux: proposer un plan d'intervention**

11. Qu'est-ce que vous souhaiteriez ou aimeriez en termes d'intervention?
12. Si vous aviez la possibilité d'inventer un intervenant, ou un accompagnateur sur mesure, comment le décririez-vous?

## ANNEXE II: GRILLE D'ANALYSE

**Entrevue :** noms des participants, date de l'entrevue

### Première partie

Nom	Problèmes ou difficultés	Ressources d'aide	Satisfaction p/r à l'aide

### Deuxième partie

Nom	Souhaits d'intervention	Description d'un intervenant	Qualités principales d'un intervenant

## **ANNEXE III: FORMULE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ**

### **Formule de consentement éclairé**

Titre du projet de recherche: Intervenir auprès des jeunes de niveau collégial: que vivent-ils et quels genres d'intervenants et d'interventions veulent-ils?

Responsable de la recherche: Cynthia Gagnon-Ouellet, *étudiante à la maîtrise en intervention sociale*

Directeur de projet: François Huot, *professeur UQAM*

Cadre: Projet de recherche dans le cadre de la *maîtrise en intervention sociale* dispensé à l'Université du Québec à Montréal.

Cette présente lettre de consentement vise à vous informer sur les éléments de la recherche pour vous éclairer sur votre décision de participation. Lisez bien ce qui suit et n'hésitez pas à demander plus d'information si vous en sentez le besoin.

#### 1- But de la recherche

La question principale de ma recherche tourne autour du fait que divers problèmes sont vécus par les jeunes de niveau collégial, mais que peu de ressources semblent être disponibles ou adéquates. Ainsi, la question principale est de savoir quels sont les problèmes des jeunes de niveau collégial. De plus, il s'agit de soulever les principales caractéristiques d'une bonne intervention adaptée à leurs réalités.

Cette recherche a pour objectif principal de recenser les expériences problématiques vécues ou racontées des étudiants de niveau collégial et l'aide professionnelle et sociale disponible pour eux lors des moments ou événements plus critiques de leur existence. Mon but étant de démontrer si ce qui est fait présentement est adéquat ou non, et/ou encore proposer une nouvelle forme d'intervention.

#### 2- Implication de la participation

Il vous sera demandé de parler de votre connaissance des problématiques jeunesse, pas nécessairement de manière personnelle. De plus, vous serez amené à définir et exprimer votre conception d'un bon intervenant.

L'entretien se fera en groupe de 4 à 5 participants et aura une durée approximative de 1 heure et demi à 2 heures. Ces dits entretiens seront enregistrés sur bandes. La date et l'heure de la rencontre seront fixées selon la convenance des participants. Lors de la rédaction de mon analyse, je m'engage à ne pas dévoiler votre identité en changeant vos prénoms dans mon rapport. De plus, je m'engage à détruire les bandes sonores une fois l'étude terminée.

Noter que vous êtes libre de vous retirer en tout temps. Finalement, advenant le cas où vous désirez participer à ma recherche, mais que vous êtes mineur, vous devrez faire signer cette lettre par un parent ou un tuteur. Pour tous renseignements supplémentaires sur le projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi au numéro ou au courriel suivant:

Cynthia Gagnon-Ouellet: Téléphone:

Courriel:

## Formule de consentement éclairé

Je, soussigné (e) \_\_\_\_\_ accepte de participer à l'enquête intitulée:

**Intervenir auprès des jeunes de niveau collégial: que vivent-ils et quels genres d'intervenants et d'interventions veulent-ils?**

Étudiante chercheure responsable: Cynthia Gagnon-Ouellet

Je suis informé (e) que les renseignements obtenus lors de cette enquête sont confidentiels, qu'ils ne seront connus que de l'investigateur principal et des autres participants aux groupes de discussions, que la publication et l'analyse sera sur l'ensemble des personnes interviewées et jamais sur un cas en particulier.

Après l'analyse des résultats, les données de la recherche seront détruites.

Je reconnais par ailleurs avoir la possibilité de me retirer de l'étude en tout temps pour des motifs dont je serai le seul juge.

Enfin, je suis informé (e) aussi que le sous-comité de la maîtrise a approuvé ce projet de recherche et que l'observance de leurs recommandations est une condition indispensable à la réalisation de cette recherche.

---

Signature de l'interviewé (e)

---

Date

---

Signature du parent ou tuteur (*au besoin*)

---

Date

---

Signature de l'étudiante chercheure responsable

---

Date

#### **ANNEXE IV: TABLEAU DES PARTICIPANTS**

<b>Nom</b>	<b>Âge</b>	<b>Année collégiale en cours</b>	<b>Concentration</b>	<b>Établissement scolaire</b>
Mathieu	18 ans	2 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Thetford Mines
Charlotte	22 ans	1 <sup>ère</sup> année	Technologie minérale	Thetford Mines
Maude	18 ans	1 <sup>ère</sup> année	Technologie minérale	Thetford Mines
Edith	22 ans	1 <sup>ère</sup> année	Technologie minérale	Thetford Mines
Ingrid	22 ans	3 <sup>e</sup> année	Soins infirmiers	Thetford Mines
Kevin	19 ans	2 <sup>e</sup> année	Transition	Thetford Mines
Jonathan	18 ans	2 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Thetford Mines
Frédéric	18 ans	2 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Victoriaville
Samuel	19 ans	3 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Victoriaville
Philippe	18 ans	2 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Victoriaville
Victor	18 ans	2 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Victoriaville
Annie	18 ans	1 <sup>ère</sup> année	Sciences de la santé	Victoriaville
Pierrette	18 ans	1 <sup>ère</sup> année	Sciences de la santé	Victoriaville
Lynda	18 ans	1 <sup>ère</sup> année	Sciences de la santé	Victoriaville
Sylvain	20 ans	3 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Victoriaville
Véronique	18 ans	2 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Victoriaville
Joëlle	18 ans	2 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Victoriaville
Martin	21 ans	2 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Victoriaville
Chantale	19 ans	2 <sup>e</sup> année	Sciences humaines	Victoriaville

## ANNEXE V: TABLEAU RÉSUMÉ DES SOUHAITS D'INTERVENTION

Mathieu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aide pédagogique pour l'organisation d'horaire et trucs pour mieux étudier</li> <li>- Accompagnateur (professeur ou étudiant 2<sup>e</sup> année) pour suivi dans ton parcours</li> <li>- Travailleur social pour problème personnel</li> <li>- Présentation des services lors de la deuxième semaine scolaire parce que la première est trop chargée</li> <li>- Plus d'implication des jeunes et des professeurs</li> <li>- Cours d'informatique</li> <li>- Plus d'informations sur le choix de carrière</li> </ul>
Charlotte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailleur social (plus que psychologue)</li> </ul>
Maude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailleur social</li> </ul>
Edith	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailleur social</li> <li>- Personne-ressource (genre ombudsman)</li> <li>- Plus d'informations sur le choix de carrière</li> </ul>
Ingrid	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Service de garderie</li> <li>- Travailleur social à temps plein</li> </ul>
Kevin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailleur social ou psychologue à temps plein</li> <li>- Améliorer les services infirmiers puisque présentement ils sont inadéquats</li> </ul>
Jonathan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psychologue ou travailleur social à temps plein</li> <li>- Plus de conseillers en orientation</li> <li>- Définir l'utilité du service de pastorale</li> </ul>
Frédéric	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Améliorer les services de choix de carrière: surtout le cours au secondaire</li> </ul>
Samuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Améliorer les services d'orientation et de choix de carrière au secondaire et au cégep</li> <li>- Service de prise de conscience de l'importance du cégep</li> <li>- Toucher à tout ce qui est de nouveau dans les trois premières sessions</li> <li>- Tenter de créer un sentiment d'appartenance au Cégep de Victoriaville</li> </ul>
Philippe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuer à fournir l'agenda parce qu'il est un bon recueil des services</li> </ul>

Victor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter les services sans envahir</li> <li>- Plus d'informations sur l'orientation et le choix de carrière, cela pourrait motiver les étudiants: ils auraient un objectif plus précis</li> <li>- Une association étudiante plus efficace</li> </ul>
Annie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Améliorer les services d'orientation: plus d'informations sur les métiers et leurs débouchés</li> </ul>
Pierrette	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Améliorer les services d'orientation: plus d'informations sur les métiers et leurs débouchés</li> <li>- Augmenter le nombre d'orienteur</li> </ul>
Lynda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Améliorer les services d'orientation: plus d'informations sur les métiers et leurs débouchés</li> <li>- Description du rôle de l'agent de pastorale</li> </ul>
Sylvain	Sans commentaire
Véronique	Sans commentaire
Joëlle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir une infirmière</li> <li>- Plus de publicité pour les services offerts par la travailleuse sociale</li> </ul>
Martin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenter de rallier les jeunes à la vie étudiante</li> <li>- Plus de disponibilité de la part des professeurs</li> </ul>
Chantale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter et sensibiliser davantage les jeunes aux services offerts</li> <li>- Tenter de rallier les jeunes à la vie étudiante</li> <li>- Guide pour gestion du temps</li> <li>- Commencer la responsabilisation au niveau secondaire pour une meilleure préparation au cégep</li> </ul>

**ANNEXE VI: TABLEAU RÉSUMÉ DES TROIS QUALITÉS D'UN INTERVENANT IDÉAL**

Noms	1 qualité	2 qualité	3 qualité
Mathieu	Écoute ET Entregent: qui va vers le monde et qui s'informe, sociabilité	Humaniste: quelqu'un qui est intéressé par le monde, tu vas les voir et qui a le goût de t'aider.	Ouverture d'esprit
Charlotte	Capacité d'approche, qui ne reste pas dans son bureau	Vivant: impliqué dans le cégep	Intéressant
Maude	Présent: tu le vois un peu partout	Sociable	Disponible
Edith	Empathique	Compétent	Disponible: ne pas avoir l'impression de le déranger
Ingrid	Accessible	Disponible	Ouverture d'esprit
Kevin	Accessible	Ouverture d'esprit	Interaction
Jonathan	Compréhensif	Compétent	Efficace
Frédéric	Présent	Compétent	Rien d'autre ne lui vient à l'esprit.
Samuel	Écoute	Capable de créer un sentiment de confiance	Compétent
Philippe	Présent	Écoute	Implication
Victor	Capable de créer un sentiment de confiance	Respectueux	Écoute
Annie	Écoute	Entregent	Expérience: qui a déjà vécu le problème

Pierrette	Respectueux	Aime son travail, capable de véhiculer une énergie positive	Compétent: être capable de mettre ses problèmes de côté et être là vraiment pour toi
Lynda	Respectueux	Capable de créer un sentiment de confiance	Souriante
Sylvain	Ouverture d'esprit	Compétent	Ouverture d'esprit et compétent
Véronique	Être capable d'interagir avec lui	Compétent: ou capable de nous référer	Disponible
Joëlle	Amical	Chaleureux	Capable de créer un sentiment de confiance
Martin	Disponibilité	Capacité de cibler les étudiants qui ont besoin d'aide et va vers eux	Rien d'autre ne vient à l'esprit.
Chantale	Sollicitude, la bien-séance	Entraide	Écoute

## BIBLIOGRAPHIE

AKOUN, André et ANSART, Pierre (sous la direction de). *Dictionnaire de sociologie*, Collection Dictionnaires le Robert/Seuil, 1999, 587 pages.

ANGERS, Maurice. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines; deuxième édition*, Les éditions CEC, Anjou (Québec), 1996, 381 pages.

BERGER, Peter & Thomas LUCKMANN. *La construction sociale de la réalité*, Editions Méridien Klincksieck. Paris, 1986, 288 pages.

BLUMER, Herbert. "L'interactionnisme symbolique" in *Sociologie, textes fondamentaux*, BERTHELOT, Jean-Michel, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 1969, pp. 72-76.

BOUDON, Raymond et autres (sous la direction de). *Dictionnaire de la sociologie*, Éd. Club France Loisirs, Références Larousse, Paris, 1996, 280 pages.

CICHELLI, Vincenzo. "Être pris en charge par ses parents. Portraits de la gêne et de l'aisance exprimées par les étudiants", in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, pp.67-78.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*, Québec, 2002, 123 pages.

CRONEN, Vernon E. "Coordinated Management of Meaning: Pratical Theory for the Complexities and Contradictions of Evereday Life", In J. Siegfried, Ed. *The Status of commonsense In Psychology*, New York, Ablex, 1994, pp. 183-207.

DE SINGLY, François. "Penser autrement la jeunesse", in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, pp.9-21.

DORAY, Pierre et al., *Les parcours scolaires en sciences et technologiques au collégial*, Note de recherche 2003-2006, Centre interuniversitaires de recherche sur la science et la technologie, Montréal, 2003, 75 pages.

DORVIL, Henri et Robert MAYER (sous la direction de). *Problèmes sociaux*, Coll. Problèmes sociaux et interventions sociales, Presse de l'Université du Québec, Montréal, 2001.

DUBET, François. *Les lycéens*, Éditions du Seuil, Paris, 1991, 314 pages.

DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, Paris, 1968, 120 pages.

DUTRÉNIT, Jean-Marc. "Déterminisme ou liberté? Paradigmes scientifiques et intervention sociale", *Service social*, vol. 42, no 3, 1993, pp.103-135.

EVANS, Karen et Andy FURLONG. "Niches, transitions, trajectoires... De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse", in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, pp.41-48.

FÉGER, Robert. "L'école, lieu de vie" in *Désordre, rupture, échec*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 1996, pp. 165-174.

FORTIER, Claire. *Les yeux grands fermés. Le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*, Centre universitaire de recherche sur la science et la technologie, Montréal, 2003, 59 pages.

GAGNON, Claude. *Les jeunes en difficulté*, Centraide Québec, Comité de développement social, décembre 1989, 68 pages.

GAUTHIER, Benoît (sous la direction de). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 1997, 529 pages.

GAUTHIER, Madeleine. "L'âge des jeunes: «un fait social instable»", in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, pp.23-32.

GAUTHIER, Madeleine. "Présentation – La jeunesse: un mot, mais combien de définitions?" in *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, Les éditions de l'IQRC, Collection Culture et société, 1999, pp.9-25.

GAUTHIER, Madeleine. "Présentation – Voir les jeunes autrement" in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, pp.5-8.

GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les éditions de Minuit, 1973, 251 pages.

GRATTON, Francine. "Le suicide chez les jeunes, un acte sensé", *Santé mentale au Canada*, 1996 Vol 43, no 3, pp. 22-25.

GUILLAUME, Jean-François. "Conclusion – Et pourtant, ils existent... Réflexions sur des avenues possibles en sociologie de la jeunesse", in *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, Les éditions de l'IQRC, Collection Culture et société, 1999, pp.251-265.

GUILLAUME, Jean-François . “Des jeunes face aux institutions”, in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, p.113-120.

HERMAN, Jacques. *Les langages de la sociologie*, Coll. Que Sais-je?, Presses universitaires de France, Paris, 1994, 127 pages.

LANGLOIS, Simon. “Conclusions et perspectives: fragmentation des problèmes sociaux.” in *Traité des problèmes sociaux*, sous la direction de Fernand DUMONT, Simon LANGLOIS et Yves MARTIN, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1995, pp.1107-1127.

LAPLANTE, Laurent. “Les jeunes et leur orientation professionnelle; leurs choix, leurs carrières, leurs rêves!”, *Revue Notre-Dame*, Vol. 102, no 1, janvier 2004, pp.2-14.

LAVALLÉE, Marc. “Jeunesse, intégration et insertion: prétexte à une sociologie de la citoyenneté à l'école.” in *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, Les éditions de l'IQRC, Collection Culture et société, 1999, pp.107-120.

LIMOGES, Jacques. “Les jeunes et leur orientation professionnelle; leurs choix, leurs carrières, leurs rêves!”, *Revue Notre-Dame*, Vol. 102, no 1, janvier 2004, pp.16-28.

MAUNAYE, Emmanuelle. “Passer de chez ses parents à chez soi: entre attachement et détachement.”, in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, pp.59-66.

MAYER, Robert et autres. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Éd. Gaëtan Morin, Montréal, 2000, 409 pages.

NÉLISSE, Claude. “Aider et intervenir: essai de clarification de quelques difficultés”, *Revue internationale d'action communautaire*, 28/68, Éditions St-Martin, Montréal, 1992, pp.73-85.

PINARD, Hélène. *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes; rapport d'une brève revue de littérature*, Conseil supérieur de l'éducation, septembre 1994, 78 pages.

PIRON, Florence. “Être jeune, devenir adulte: analyses et témoignages d'adolescents et adolescentes du Québec” in *Nouvelles pratiques sociales*, 6, no 2, automne 1993, pp.107-124.

PRONOVOST, Gilles. “Jeunes d'aujourd'hui; parcours différents, valeurs semblables.”, *Revue Notre-Dame*, Vol. 101, no 2, février 2003, pp.16-28.

RENÉ, Jean-François. “Les jeunes et le rapport au travail; le point sur la littérature sociologique.” in *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, no 2, 1993, pp.43-53.

ROCHON, Jean. *Les services de santé et les services sociaux*, Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, Éd. Les publications du Québec, 1987, 221 pages.

ROY, Jacques. *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Cégep de Sainte-Foy, Québec, juin 2003, 106 pages.

SCHEHR, Sébastien . “Processus de singularisation et formes de socialisation de la jeunesse” in *Lien social et politiques. Voir les jeunes autrement*, numéro 43, printemps 2000, pp.49-58.

TELES, Nair. “Une réflexion sur les théories de la jeunesse”, in *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, Les éditions de l'IQRC, Collection Culture et société, 1999, pp.45-54.

TRAHAN, Julie. “Jeunes d'aujourd'hui; parcours différents, valeurs semblables.”, *Revue Notre-Dame*, Vol. 101, no 2, février 2003, pp.1-13.