

NOTE DE RECHERCHE

L'art de vaincre l'adversité: le retour aux études des adultes dans l'enseignement technique

**Pierre Doray,
Lucia Mason et
Paul Bélanger**

2007-05

Adresse postale

CIRST
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
Canada, H3C 3P8

Adresse civique

CIRST
Université du Québec à Montréal
Pavillon Thérèse-Casgrain, 3e étage
455, boul. René-Lévesque Est, Bureau
W-3042
Montréal (Québec) Canada
H2L 4Y2

Pour nous joindre

Téléphone : (514) 987-4018
Télécopieur : (514) 987-7726
Courrier électronique : cirst@uqam.ca
Site Internet : www.cirst.uqam.ca

Conception graphique : Marie-Andrée Desgagnés

ISBN-13 978-2-923333-29-8

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2007

Table des matières

1. Introduction	1
2. Repères théoriques	2
2.1. Comprendre la persévérance par les carrières	2
2.2. Repères méthodologiques	5
3. Retour aux études et entrée dans la vie adulte	6
4. Les carrières scolaires	10
4.1. La persévérance « tranquille »	10
4.2. La persévérance difficile (l'épreuve surmontée).....	12
4.3. Les départs prévus ou planifiés	13
4.4. L'épreuve non surmontée et sans suite	14
4.5. L'épreuve orientante	16
4.6. La conciliation travail/études/famille en déséquilibre	16
5. Les conditions de différenciation des carrières	17
6. La signification de la persévérance, des départs et de l'abandon.....	19
7. Conclusion.....	21
Bibliographie	23

1. Introduction

Le contexte politique et économique actuel met l'accent comme jamais sur l'importance de l'éducation et de la formation des adultes sous toutes ses formes. Tour à tour, les changements technologiques (informatisation de la production), les changements organisationnels (passage vers des modes postfordistes d'organisation du travail), la pression de la mondialisation des marchés sur les structures économiques nationales ont été évoqués pour rendre compte de l'importance croissante de la demande de formation continue. Ainsi, le discours sur *l'économie fondée sur le savoir* indique que cette dernière prendrait une place de plus en plus importante au sein des économies nationales qui reposeraient, de manière significativement plus importante qu'auparavant, sur la production, l'utilisation et la diffusion du savoir.

De nombreux acteurs sociaux, économiques et politiques soulignent le rôle critique que peut jouer la formation en entreprise pour accroître, de l'intérieur, la capacité productive et les possibilités d'innovation sans recourir aux pratiques managériales de flexibilité externe. La formation continue et la formation générale des salariés permettent, selon eux, d'assurer le maintien et le renouvellement de leurs compétences, facilitent des bifurcations de parcours et, plus largement, améliorent la qualité de vie en étendant la capacité d'action du sujet. C'est dans une même perspective que les gouvernements nationaux et les organismes multilatéraux ou intergouvernementaux adoptent des énoncés politiques sur l'éducation tout au long de la vie (« lifelong learning ») faisant appel à l'émergence de sociétés éducatives et à la création d'organisations apprenantes, mettant de l'avant les exigences de *l'économie du savoir*. Ces discours, au-delà de leur généralisation excessive, révèlent une tendance indéniable à la montée de la participation des adultes aux différentes formes structurées d'apprentissage.

Dans un tel contexte, il nous apparaît important de saisir les ressorts qui incitent des adultes à poursuivre leur formation et de comprendre comment s'effectue, par exemple, le retour aux études à temps plein? Quelle est la nature de la nouvelle expérience éducative de ces adultes? Poursuivent-ils jusqu'au bout leurs études? Quelles conditions éducatives et extra-éducatives influencent la poursuite des études ou, au contraire, l'abandon? Les carrières et l'expérience des femmes sont-elles différentes de celles des hommes?

La présente analyse porte sur les étudiants en retour aux études dans l'enseignement technique de niveau postsecondaire, dans des programmes (technologie en électronique, de laboratoire et en informatique) qui conduisent à des emplois hautement qualifiés (CSTQ, 2004). Il s'agit d'un segment du système éducatif particulièrement intéressant à étudier en raison du taux relativement élevé de « réussite » : « un peu plus de la moitié (51,7 p. 100) des nouveaux inscrits et inscrites dans un programme de formation technique obtiennent un DEC¹ après cinq ans d'études, alors que la durée prévue est de trois ans » (Paillé et al, 2003). Les adultes constituent une part non négligeable des publics de l'enseignement technique et de ses diplômés (tableaux 1 et 2). En 2001, le quart des étudiants inscrits dans un DEC technique et la moitié des diplômés du DEC technique était âgé de 22 ans et plus.

¹ Diplôme d'enseignement collégial.

L'analyse conduit à trois observations. D'abord, nous dégagons une diversité de parcours au sein de l'enseignement technique collégial, dont la majorité sont des carrières de départ ou de non-persévérance dans le programme. Dans un second temps, nous précisons les conditions de différenciations des différentes carrières. Finalement, nous revenons sur la question de la signification de la persévérance. Nous concluons sur la question de l'adversité et de l'art de la surmonter.

2. Repères théoriques

2.1. Comprendre la persévérance par les carrières

Les travaux récents sur les inégalités scolaires, les carrières éducatives ou la persévérance (et le décrochage) conduisent à penser que le recours au concept de carrière permet de mieux saisir la signification de la persévérance ou des abandons. Le concept de carrière ou de parcours scolaire est proche de la définition proposée par Crossman et al. (Gallacher and al, 2002; Crossman et al, 2003) pour qui une carrière éducative est une suite d'événements qui, par l'éducation et l'apprentissage, interviennent dans la constitution et la transformation de l'identité de l'individu. Une carrière se déroule sur un laps de temps relativement long, ouvrant sur des engagements, des désengagements et des réengagements dans des situations de formation et d'apprentissage. Elles comportent, à leurs yeux, trois aspects. Ils reprennent :

- des interactionnistes l'idée qu'une carrière a un volet objectif et un volet subjectif, ce dernier faisant référence au sens de l'expérience éducative;
- des travaux de Bloomer et Hodkinson, la référence au développement de dispositions à apprendre (« refers to the development of dispositions to learning over time » (Bloomer et Hodkinson, 2000, 590)). Il s'agit de rendre compte des changements dans les attitudes individuelles à la suite de l'exposition à différentes influences et situations;
- des travaux de Bourdieu, le concept de dispositions, c'est-à-dire de structures d'attitudes qui peuvent influencer l'engagement dans des activités de formation. Plus largement, on réfère en fait à la composition du capital (économique, culturel et social) détenu par chaque individu qui fixe la position sociale de chacun.

Nous utilisons le concept de carrière de manière plus étroite, au sens où il s'agit d'examiner la suite d'événements au cours d'un cursus donné de formation, dans notre cas, l'enseignement technique². Par contre, les propriétés des carrières sont très proches. Nous les définissons par quatre axes analytiques : le rapport au temps, la relation entre l'individu et l'institution scolaire, la dynamique entre les parcours au sein du système et la signification qu'ils prennent pour les étudiants, et l'articulation entre l'expérience scolaire et les expériences extrascolaires.

² En fait, il est possible de distinguer, dans la littérature, trois concepts très proches l'un de l'autre, mais en référence à des temporalités différentes. Alheit et Dansien (1999) proposent le concept de biographie éducative avec l'examen de l'histoire de vie éducative de l'individu. Gallacher, Crossan et al. (2002) font état des carrières éducatives, référant à des portions de vie éducative qui sont influencées par les portions précédentes. Notre définition insiste plutôt sur la série d'événements éducatifs et non éducatifs au sein d'une activité ou d'un processus éducatif au sein du système éducatif, d'où l'idée de carrière scolaire.

Tableau 1

Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel dans l'enseignement technique collégial des réseaux d'enseignement public et privé selon l'âge au 30 septembre et le type de programme, Enseignement ordinaire et enseignement des adultes, en 2001

	DEC technique ordinaire			AEC technique ordinaire			Total
	adultes	Total	adultes	total			
19 ans et moins	44 218	210	44 428	102	1 340	1 442	45 870
20-21 ans	19 986		19 986	207		207	20 193
22-24	10 586	1 245	11 831	260	6 733	6 993	18 824
25-29 ans	4 724	809	5 533	243	4 905	5 148	10 681
30 ans et plus	3 806	1 384	5 190	582	15 104	15 686	20 876
total	83 320	3 648	86 968	1 394	28 082	29 476	116 444
19 ans et moins	53,1	5,8	51,1	7,3	4,8	4,9	39,4
20-21 ans	24,0		23,0	14,8		0,7	17,3
22-24	12,7	34,1	13,6	18,7	24,0	23,7	16,2
25-29 ans	5,7	22,2	6,4	17,4	17,5	17,5	9,2
30 ans et plus	4,6	37,9	6,0	41,8	53,8	53,2	17,9
total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sources : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_03/tab_chap_231_2318.pdf

Tableau 2

Nombre de diplômes décernés dans les établissements d'enseignement collégiaux publics et privés selon l'âge au 30 septembre, le sexe et le type de sanction, en 2001

	DEC préu	DEC technique	AEC technique	AEC préu	Total
	19 ans et moins	12 688	77	160	
20-21 ans	8 758	8 617	607	1	17 983
22-24	1 507	5 479	1 303		8 289
25-29 ans	247	2 107	1 653	1	4 008
30 ans et plus	109	1 372	5 174	7	6 662
total	23 309	17 652	8 897	9	49 867
19 ans et moins	54,4	0,4	1,8	0,0	25,9
20-21 ans	37,6	48,8	6,8	11,1	36,1
22-24	6,5	31,0	14,6	0,0	16,6
25-29 ans	1,1	11,9	18,6	11,1	8,0
30 ans et plus	0,5	7,8	58,2	77,8	13,4
total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sources : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_03/tab_chap_231_2318.pdf

L'idée de carrière fait d'abord référence à la temporalité, ne serait-ce parce que les facteurs qui influencent le cours des événements réfèrent à des moments différents des biographies individuelles. Ainsi, les théories de la reproduction, en mettant en évidence le rôle des dispositions culturelles sur la durée des études et les choix scolaires, soulignent l'importance des expériences scolaires et éducatives antérieures. Ces dispositions, largement associées aux différentes formes d'ancrage social (appartenance sociale, rapport de genre, appartenance culturelle, etc.), sont autant de schèmes d'action et d'interprétation qui seront mobilisés dans le processus de décision des individus (Ball et al., 2001 et 2002). Les recherches en éducation des adultes vont dans le même sens : elles indiquent que le facteur d'explication le plus lourd de la participation est la formation initiale et, conséquemment, l'expérience scolaire antérieure. D'autres travaux insistent plutôt sur l'influence des anticipations dans le choix de programme ou des projets. La théorie du capital humain systématisé le choix comme une évaluation rationnelle du sujet entre les coûts associés à un choix scolaire et les bénéfices liés à l'exercice de l'occupation à laquelle ce choix conduit. Dans une perspective différente, d'autres chercheurs insistent plutôt sur l'importance ou la force des projets professionnels comme facteurs d'orientation (Béret, 1986 et 2002; Felouzis et Sembel, 1997); on peut, en effet, facilement associer les projets à la maturité professionnelle, celle-ci étant la capacité des individus de penser et formuler un projet professionnel.

Un deuxième axe des carrières est la transaction qui s'opère entre les étudiants et les institutions scolaires. Le traitement de l'indiscipline (Fallis et Opatow, 2003), la compétition scolaire, le régime pédagogique ou l'absence d'encadrement (Rivière, 1997), les pratiques d'orientation (Masson, 1994 et 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 2002) et les formes d'évaluation (Vallerand, Fortier et Guay, 1997) sont autant de dimensions constitutives de l'institution scolaire qui influencent les carrières. Par ailleurs, les travaux sur le métier d'étudiant (Coulon, 1992) et la sociologie de l'expérience ont indiqué que les mêmes dimensions institutionnelles ne conduisent pas nécessairement aux mêmes expériences éducatives individuelles. Il faut reconstruire les carrières dans la relation entre l'individu et l'école, en fonction des apprentissages antérieurs ou de la « manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet et Martuccelli, 1996, p.62).

La compréhension des carrières passe aussi par l'examen du sens attribué à l'expérience scolaire, à l'engagement des individus et des parcours composés des situations dites objectives (ou objectivables). Nous reprenons la conception interactionniste qui précise une dimension objective constituée par des positions sociales identifiables, des statuts et des situations et une dimension subjective, essentiellement le sens que les acteurs attribuent à leur expérience (Crossan and al, 2003). L'abandon scolaire aux différents niveaux d'enseignement a fait l'objet de portraits statistiques qui ont souligné les différences de persévérance et de décrochage selon les dimensions sociodémographiques (ex. : le genre et l'âge), socio-économiques (dont l'origine sociale) et scolaires (la réussite scolaire antérieure). D'autres études ont cherché à cerner l'impact de facteurs externes comme l'intensité du travail rémunéré durant les études (Montmarquette et al., 2001; Dagenais et al., 1999). Dans tous ces cas, les facteurs qui influencent la participation font référence aux caractéristiques dites objectives des individus.

En contrepartie, les études en psychologie et psychologie sociale sur la persévérance mettent surtout l'accent sur la motivation et l'engagement subjectif des individus. Pirot et de Ketele

(2000) proposent une analyse des facteurs de persévérance à l'université en soulignant que la qualité de l'insertion dépend des motivations et de l'engagement dans les études ainsi que de la capacité à répondre efficacement aux exigences scolaires et à surmonter le déséquilibre provoqué par le passage d'un environnement connu à un environnement inconnu (ou rupture de contexte). L'engagement de l'étudiant est défini comme (1) une décision volontaire de s'engager activement et profondément dans ses études et (2) par la participation active dans les activités d'apprentissage. Chouinard et Fournier (2002) indiquent que l'approche sociocognitive de la motivation ne cherche pas à cerner la nature de cette dernière « mais à expliquer la dynamique motivationnelle de l'élève en situation d'apprentissage » (p. 117). Les auteurs poursuivent en précisant que « l'apprentissage et le rendement scolaire sont en bonne partie tributaires du dynamisme de l'élève, c'est-à-dire de son niveau d'engagement et de l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives. Par ailleurs, le dynamisme est lui-même dépendant du produit combiné des attentes de l'élève et de la valeur accordée à la réussite » (p.117). L'analyse comparative entre garçons et filles souligne que ledit dynamisme est prêté de manière différente, les attentes de succès jouant un rôle plus important chez les filles et la valeur accordée à la réussite influençant davantage les garçons. En fait, ces résultats rappellent que les dispositions subjectives ne sont pas distribuées de manière égale selon les caractéristiques « objectives ».

Un quatrième axe met en jeu l'articulation entre l'expérience scolaire et l'expérience non scolaire. Cette dernière peut intervenir comme une condition facilitant le retour aux études et l'expérience scolaire ou comme une contrainte entraînant une bifurcation de la carrière. La littérature sur l'éducation des adultes indique bien comment les conditions de vie des individus peuvent être un frein à la participation à l'éducation (Cross, 1982; Darkenwald, et Valentine, 1985; Rubenson et Xu, 1997; Rubenson et Schuetze, 2001). Les ressources économiques, la conciliation travail-famille-éducation et la situation de travail (incluant les caractéristiques de l'entreprise) et d'emploi sont des facteurs qui peuvent ouvrir ou fermer l'accès à la formation.

2.2. Repères méthodologiques

L'analyse s'appuie sur une enquête qualitative réalisée auprès d'un échantillon d'étudiants et d'étudiantes inscrits dans trois programmes de l'enseignement technique (postsecondaire) dont 29 (16 femmes et 13 hommes) sont considérés comme des adultes.

Les choix méthodologiques largement inspirés des travaux de Seymour et Hewitt (1997), permettent de nous approcher au plus près du concept de carrière, soit une enquête longitudinale qualitative auprès d'une population étudiante qui a volontairement décidé de participer à la recherche et qui est inscrite en formation technique. Par ce choix, il est possible de suivre « en temps réel » l'expérience des étudiants et ainsi obtenir rapidement des informations sur cette expérience et sur leur décision de changer de situation s'il y a lieu. Cette méthode nous est aussi apparue la plus intéressante afin d'étudier simultanément les carrières conduisant au décrochage (ou départ scolaire) et celles associées à la persévérance et afin de saisir l'influence des différents facteurs sociaux sur les bifurcations.

Tout au long des entretiens, les étudiants nous fournissent des informations sur les différents moments de leur carrière et sur les décisions prises par ces étudiants en matière de choix de programme ou de projets. En même temps, ils nous livrent leurs représentations des événements

(ex. : mauvaise expérience avec un enseignant, modification de la représentation du métier de destination, décision de changer de programme, etc.) et la signification que leur expérience scolaire prend à leurs yeux. Le court délai entre l'événement et l'entretien réduit l'effet négatif des pertes de mémoire et la possibilité pour les répondants de formuler des rationalisations a posteriori qui « expliqueraient » leur choix ou leur décision. Cette méthode permet aussi de suivre l'opinion et les représentations de chacun dans le temps, de saisir les changements de sens tout au long de leur carrière et de confronter ces représentations à des événements plus objectifs de la carrière.

Notre panel est composé d'une cohorte de 127 étudiants de l'enseignement technique inscrits dans trois programmes associés à des secteurs de travail de haute technologie : informatique, technique de laboratoire et génie électrique (Gemme, Gibeau, Lanier et Doray, 2001). Ces étudiants sont inscrits dans trois collèges publics de deux régions du Québec et d'un collège privé. Nous les avons déjà rencontrés au minimum deux fois (à l'entrée au programme, au moment du départ s'il y a lieu ou à la fin de la première année) et nous avons réalisé une dernière entrevue auprès des persévérants à la fin de leur dernière session³. Tous les étudiants de l'enquête sont des volontaires et notre taux d'abandon est inférieur à 5 %.

L'enquête repose sur des entretiens semi-dirigés réalisés à différents moments de la scolarité des étudiants : à l'arrivée dans le programme (en août 2000 pour la cohorte de l'enseignement technique et en août 2001 pour la cohorte de l'enseignement scientifique pré universitaire), au moment d'un changement de programme ou d'un départ scolaire s'il y a lieu, à la fin de la première année de scolarité et à la fin de leurs études. Nous avons instauré un suivi téléphonique afin de conserver le contact avec nos répondants et de s'informer des bifurcations possibles. Ce suivi est aussi l'occasion d'obtenir des informations supplémentaires sur leur expérience.

Les entretiens ont porté sur différents thèmes. Au cours de la première rencontre, nous avons dégagé cinq thèmes : les premières impressions sur l'entrée au programme (cours, professeurs, pairs, collège), les activités et intérêts extra scolaires (activités de loisir, travail rémunéré), les perspectives futures (projets scolaires, professionnels et personnels, emploi recherché, style de vie), leur expérience antérieure (école et programme), leur situation sociale (démographique et économique). Dans les entretiens subséquents, notre intérêt porte sur l'expérience scolaire en cours ainsi que sur les changements possibles qui sont intervenus sur les autres dimensions analytiques. Les derniers entretiens davantage centrés sur les projets nous fourniront aussi de l'information sur le choix des répondants en matière d'insertion professionnelle ou de poursuite de leurs études.

3. Retour aux études et entrée dans la vie adulte

L'entrée dans l'âge adulte et l'acquisition des attributs généralement associés à cet âge sont souvent considérées comme un double processus de passage : de l'école vers le travail et de la famille d'origine vers sa propre famille (Galland, 1985, 1996). Aujourd'hui plus qu'hier, ces processus se réalisent de manière progressive et désynchronisée, l'entrée sur le marché du travail ne se réalisant pas nécessairement en même temps que l'accès à l'indépendance domestique.

³ Rappelons que la majorité des étudiants de ces programmes prennent plus que trois ans à terminer leur programme.

Pour cerner les étudiants en retour aux études ou les adultes de notre panel, nous avons repris une convention fréquemment utilisée dans les travaux sur la participation à l'éducation des adultes. Est considéré adulte, toute personne ayant connu une interruption des études d'un minimum d'un an. Cette convention est une manière commode de prendre en compte un des processus sociaux qui caractérise le passage à l'âge adulte : celui de la transition de l'école au travail. L'usage de cette convention repose sur l'idée qu'un individu qui a quitté l'école pendant un certain laps de temps a fait une rupture avec le processus de formation initiale, qu'il s'est inséré sur le marché du travail (ou a cherché à le faire) et qu'il a possiblement fondé sa propre unité de vie. En d'autres mots, il aurait réalisé un pas vers l'âge adulte. L'inscription à plein temps dans un programme de formation technique constitue alors un retour aux études au sens fort du terme.

Du point de vue de l'origine sociale ou scolaire, dix-neuf des vingt-neuf adultes sont des étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire en mobilité scolaire par rapport à leurs parents. Deux traits distinguent les hommes et les femmes du panel (vg hors texte 1) : ces dernières sont plus nombreuses à être âgées de 30 ans ou plus. Elles sont aussi plus nombreuses à avoir créé leur propre famille (12 sur 16) alors que les hommes ne sont que deux dans cette situation. Une différence majeure entre les hommes et les femmes adultes réside dans l'importance des responsabilités familiales.

Hors texte 1

Quelques caractéristiques des adultes de l'échantillon⁴

- Les étudiants adultes ne sont pas également partagés entre les programmes : 5 (dont 4 hommes) sont en électronique, 13 (dont 8 hommes) sont en informatique et 11 (dont 10 femmes) sont en technique de laboratoire;
- Il comporte 13 hommes et 16 femmes;
- 16 personnes ont 25 ans et moins (8 hommes et 8 femmes), 6 entre 26 et 30 ans (3 hommes et 3 femmes) et 7 ont plus de 30 ans (2 hommes et 5 femmes);
- 19 personnes ont déjà une expérience de l'enseignement collégial (8 hommes et 11 femmes) dont 11 ont un diplôme (5 hommes et 6 femmes);
- 8 personnes ont déjà l'expérience des études universitaires (4 hommes et 4 femmes) dont 4 ont obtenu un diplôme (3 hommes et 1 femme);
- 7 personnes, dont 5 hommes, habitent dans leur famille d'origine; 6 sont célibataires et vivent en dehors de leur famille d'origine (4 hommes et 2 femmes) et 16 ont fondé leur propre foyer (4 hommes et 12 femmes) 5 vivent avec un conjoint sans enfant, 8 avec conjoint et enfant(s) et 3 sont des familles monoparentales.

Cette différence entre hommes et femmes ouvre sur une constatation plus générale : le passage vers l'âge adulte est fort différent d'un étudiant à l'autre, il est devenu désynchronisé. Si tous ces adultes ont connu une interruption d'études plus ou moins longue, mais d'un minimum d'un an, celle-ci n'a pas la même signification pour tous. Elle tient dans certains cas à un incident biographique (ex. accident) qui a obligé à interrompre leurs études. Le retour aux études s'inscrit dans une continuité de leurs études. Pour d'autres ayant interrompu leur formation initiale en

⁴ Notre échantillon n'est pas représentatif de la population étudiante des programmes étudiés au sens statistique du terme, la sélection des répondants se réalisant sous le mode du volontariat.

raison d'une incertitude sur leur choix vocationnel, le retour aux études signifie la poursuite de la formation initiale dans un nouveau programme. Par ailleurs, tous ces étudiants adultes peuvent aussi avoir des responsabilités domestiques les obligeant à travailler pour y faire face. Le lien avec la famille d'origine est aussi variable. Nous retrouvons un premier sous-ensemble de célibataires dont plusieurs (7 sur 13) vivent toujours dans leur famille d'origine. Tous ont eu une expérience de travail ou ont un emploi, un étudiant a même créé une entreprise. Un autre sous-ensemble réunit les adultes qui ont fondé leur propre famille; la majorité (11 sur 16) a un ou plusieurs enfants⁵.

Pour la grande majorité des étudiants adultes, le retour aux études constitue une bifurcation par rapport à leur situation antérieure ou actuelle. Il s'inscrit en effet dans un processus de changement de leur situation sociale et économique. Il s'agit, dans certains cas, d'un rattrapage scolaire. L'inscription devient une scolarisation de la seconde chance à la suite d'un échec scolaire, d'un incident biographique obligeant à une interruption ou d'une désillusion professionnelle en formation initiale. Ces individus désirent corriger leur carrière scolaire antérieure par le retour aux études. Plusieurs sont plutôt en reconversion professionnelle. Ayant vécu une désillusion professionnelle dans un emploi précédent, ils reviennent aux études dans une spécialité avec laquelle ils auraient une plus grande affinité. Finalement, et c'est la situation de la majorité des étudiants adultes, le retour aux études se réalise dans le cadre d'un projet de mobilité sociale et économique. Insatisfaits des conditions de travail dont le revenu de l'emploi ou voulant augmenter le niveau de vie familial, les étudiants décident de revenir aux études dans un domaine ouvrant sur des perspectives économiques plus intéressantes. L'entrée au programme et l'amorce de l'expérience éducative prennent leur sens non pas dans l'univers éducatif, mais bien dans le rapport à l'économie.

L'entrée au programme se réalise en fonction de deux registres d'action : l'affinité face au futur métier et les conditions jugées favorables de travail. Le premier cas de figure peut être illustré par Léonard. Diplômé de deuxième cycle en sciences de l'environnement, il n'a pas apprécié les conditions de travail dans ce domaine qu'il a rapidement quitté. C'est en occupant un emploi d'ouvrier non qualifié dans une entreprise culturelle qu'il découvre et apprécie le travail d'électronicien, il décide alors de s'inscrire dans un programme collégial d'enseignement technique en électronique. Pour sa part, Justine qui travaille dans un dépanneur et n'y voit aucun avenir, veut accéder à un emploi plus rémunérateur et à des conditions de travail plus intéressantes; elle s'inscrit en technique informatique sans pourtant vraiment connaître le métier.

Les étudiants adultes qui s'inscrivent à temps plein dans un programme d'études doivent pouvoir remplir un certain nombre de conditions et, en particulier, avoir accès à deux ressources stratégiques : le revenu et le temps. Différentes stratégies sont employées par les adultes pour assurer leur subsistance : recours aux prêts et bourses, travail à temps partiel, soutien des parents ou du conjoint. Les célibataires ou les familles monoparentales ne peuvent recourir qu'aux trois premières stratégies. Dans le cas des personnes mariées, essentiellement des femmes, l'inscription s'est réalisée à la suite d'un consensus familial et à un moment jugé propice. Par exemple, certaines ont attendu que les enfants soient plus vieux. Par contre, d'autres ont préféré

⁵ Notons que le premier sous-groupe est majoritairement composé d'hommes (9 sur 13) et le second de femmes (12 sur 16).

commencer leurs cours avant que les enfants ne soient à l'école, le temps consacré aux études des enfants étant retranché du temps nécessaire à la réalisation de leurs propres études. Dans la majorité des cas, le retour aux études se fait grâce à un équilibre souvent fragile entre la gestion du temps et l'accès à un revenu. Le travail à temps partiel réduit le temps disponible aux études. Mais il est souvent une obligation, les prêts et bourses ne suffisant pas à combler les besoins économiques, surtout dans le cas des familles monoparentales. De même, le temps à consacrer aux enfants est souvent un temps emprunté sur celui de ses études. Il faut alors un réaménagement de la gestion du temps ou un nouveau partage des tâches avec le conjoint pour libérer du temps d'études.

La préparation à l'entrée dans le programme a aussi obligé plusieurs étudiants et étudiantes à d'abord réussir les cours préalables au programme. En effet, les carrières antérieures de ces adultes ayant été souvent chaotiques ou réalisées dans d'autres programmes, les cours de sciences et de mathématique nécessaires pour répondre aux exigences du programme n'ont pas toujours été suivis. Certains de ces individus ont même dû d'abord s'inscrire à la formation générale des adultes (niveau secondaire) pour compléter les préalables. À l'inverse, certains adultes qui ont déjà obtenu un diplôme collégial profitent d'un avantage, car ils n'ont pas à suivre les cours de formation générale communs à tous les étudiants.

En somme, l'interruption du parcours scolaire et le retour aux études n'ont pas la même signification d'un « adulte » à l'autre⁶. Nous retrouvons d'abord des individus qui sont entrés de plain-pied dans l'âge adulte et ont quitté l'école depuis plusieurs années. Ils ont une famille --et, dans certains cas, relativement nombreuse-- et souvent un emploi. Le retour aux études vise une mobilité socio-économique et une amélioration des conditions de vie et de travail. La deuxième situation est celle des étudiants en reconversion professionnelle. Une première expérience professionnelle ne s'étant pas avérée concluante (absence d'emploi, emplois non intéressants, désillusion professionnelle, etc.), le retour aux études vise la reconversion vers un autre domaine. Il y a les situations de rattrapage scolaire. Ces adultes se sont inscrits antérieurement à d'autres programmes (parfois plusieurs), mais ont dû interrompre leur formation pour diverses raisons et sans que leur orientation professionnelle ne soit clarifiée. Toujours à la recherche de leur destinée, ils ont quitté l'école pendant plusieurs mois avec l'intention d'y revenir. Dans d'autres cas, le retour comble une interruption associée à un accident biographique.

Les travaux antérieurs sur la participation à l'éducation des adultes ont souligné que cette dernière est souvent associée à la recherche de promotion (de Montlibert, 1973 et 1977). Tout en observant aussi ce type de projet, notre enquête met en évidence d'autres « expériences », soit la recherche de mobilité économique des femmes qui désirent améliorer leur situation familiale par un retour au travail, ou encore la poursuite d'une seconde chance suite non seulement à un échec scolaire antérieur, mais aussi à des imprévus biographiques ou à des reconversions professionnelles.

⁶ D'un point de vue méthodologique, cette analyse qualitative souligne les limites de la convention utilisée pour distinguer les adultes des autres étudiants et la marge « d'erreur » que son utilisation introduit dans l'analyse quantitative. Cette démonstration s'appuie sur l'usage de différents critères pour distinguer les personnes qui sont entrées de plain-pied dans l'âge adulte et qui en possèdent tous les attributs et celles qui sont toujours en situation de passage.

4. Les carrières scolaires

Nous avons repéré six carrières scolaires types, deux étant des carrières d'abord caractérisées par la persévérance et quatre par des départs du programme. Les deux premières, caractérisées par la persévérance, se distinguent par la nature de l'expérience scolaire. Dans le premier cas, celle-ci se réalise sous le signe d'une relative facilité, alors que dans le second cas, les étudiants peinent tout au cours du programme sans pour autant abandonner. Les expériences éducatives conduisant à des départs se différencient par la cause de l'abandon et par les suites sur le plan des biographies individuelles.

4.1. La persévérance « tranquille »⁷

Le retour aux études et l'inscription au programme s'inscrivent dans la mise en oeuvre d'un projet professionnel qui implique souvent une bifurcation ou une rupture biographique. Pour certains, elle prend la forme d'une réorientation professionnelle après une déception face à un premier emploi. Léonard et Maxime avaient réalisé des études universitaires et avaient trouvé un emploi dans leur domaine. Mais ils n'ont pas apprécié les conditions de travail. Léonard a découvert un intérêt pour l'électronique en travaillant dans ce domaine, alors que Maxime a décidé de se réorienter vers l'informatique afin d'accroître ses revenus. Le premier se réoriente par l'attrait du métier et le second par intérêt pécuniaire. Ingrid avait aussi commencé des études universitaires qu'elle a abandonnées quand elle a su qu'il n'y aurait de débouchés qu'à la condition de prolonger ses études supérieures jusqu'à la maîtrise ou le doctorat. Elle s'est alors trouvé un emploi dans une pharmacie et, par la suite, a décidé de s'inscrire en technique de laboratoire.

Les parcours de Katel et Raphaël relèvent du rattrapage scolaire. Les deux avaient interrompu leurs études secondaires en raison de difficultés scolaires ou d'un accident nécessitant un long rétablissement. L'entrée au programme collégial leur permet de combler le retard. Le programme choisi correspond à leur projet. Raphaël, en informatique, travaille déjà comme programmeur junior dans une grande entreprise, alors que Katel s'est inscrite en électronique dans le but de travailler dans l'industrie du spectacle. Marius a aussi connu un incident biographique qu'il cherche à rattraper par son entrée au programme. Il avait commencé des études en techniques informatiques, mais les avait abandonnées pour suivre, dans une école privée, une formation plus proche de son projet professionnel (concevoir des jeux vidéo). Suite à des problèmes familiaux et l'annulation de ses cours, il délaisse à nouveau ses études; plus tard, il décidera d'y revenir dans un programme plus proche de son projet professionnel.

Iris est coiffeuse depuis plusieurs années et veut faire un virage dans sa vie. Son inscription au programme d'informatique s'inscrit dans un projet de mobilité sociale et économique qui lui permettra d'améliorer son niveau de vie. Son intérêt pour le domaine tient largement à ses dispositions pour un travail la mettant en contact avec des clients; un choix qu'elle a, par la suite, validé auprès d'un conseiller en orientation.

⁷ Sur les 29 étudiants « adultes », sept (quatre hommes et trois femmes) poursuivent sans problème leur scolarité.

L'expérience scolaire de ce sous-groupe d'individus se déroule sans grand problème, ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas travailler ou que les cours soient jugés faciles⁸. Les étudiants d'ailleurs ne réussissent pas nécessairement avec les meilleures notes et ils se montrent souvent critiques face à plusieurs enseignants dont la pédagogie fait défaut.

Sur le plan des apprentissages, les étudiants, typiques de cette première carrière, s'adaptent, de par les dispositions acquises, au régime éducatif du collégial; ils avaient quitté les études depuis peu et n'ont donc pas perdu les habiletés du métier d'étudiant. Trois de ces étudiants (Léonard, Ingrid, Maxime) ont fait des études universitaires et même, dans un cas, jusqu'au second cycle. Maxime connaît déjà bien l'informatique, ce qui, dit-il lui facilite la vie. Plusieurs bénéficient aussi d'une formation initiale prolongée : ayant déjà complété des études collégiales, ils n'ont pas à reprendre les cours de formation générale (français et philosophie) qui leur sont reconnus. Ils ont donc une scolarité allégée. L'expérience scolaire est aussi l'occasion pour chacun de confronter son projet. Si Maxime souligne que ses aspirations professionnelles sont devenues plus réalistes, d'autres, au contraire, ont affermi leurs aspirations scolaires. Ainsi, Iris a rapidement envisagé de poursuivre ses études à l'université, ce qu'elle a fait. Katel s'inscrira à l'École de technologie supérieure (ETS). L'expérience positive permet de confirmer le choix initial. Plus on progresse dans les études, plus on apprécie le domaine.

L'intégration sociale dans le collège ou la communauté étudiante apparaît dans l'ensemble moins importante dans la poursuite des études comme le soulignaient Ashar et Skenes (1993). Léonard s'est intégré par son aide qu'il apporte aux autres. Par contre, d'autres étudiants signalent la distance qui existe entre eux et les autres étudiants : l'âge est un facteur de clivage sans être pour autant un élément d'exclusion.

La situation extrascolaire contribue manifestement à rendre les études plus faciles. La conciliation entre travail (ou accès à des ressources économiques) et études se réalise de manière relativement facile. Plusieurs sont célibataires, sans enfant ni de responsabilité familiale. Plusieurs étudiants possèdent des atouts économiques ou ils ont planifié leurs conditions de vie pour se consacrer aux études. Ils se sont, pour la plupart, bricolés des conditions de vie associées à un congé éducation, formule encore inexistante au Québec. Katel a des économies provenant de l'indemnisation de son accident. Maxime possède aussi des économies et il travaille l'été. Léonard a des économies et il est concierge (il n'a pas besoin de payer de loyer). Marius s'occupe d'une personne en fauteuil roulant, ce qui lui procure le gîte. Ingrid qui devait travailler pour assumer ses responsabilités économiques, devient enceinte au cours de ses études. Or, elle bénéficie d'une rente de la commission de la Santé Sécurité au Travail (CSST) à la suite d'un retrait préventif. Les deux étudiants occupent des emplois à temps partiel sans que cela semble nuire à leurs études.

⁸ Iris, par exemple, souligne que sa première session a été difficile même si elle n'avait que trois cours. Les semestres ultérieurs ont été par la suite plus faciles. Katel a connu, à chaque année, des périodes de stress voire de découragement. Elle a tout de même obtenu son diplôme dans les délais prescrits (trois ans). Pour sa part, Marius souligne que son investissement dans les cours est variable. Il doit aimer la matière pour s'y investir à fonds. Raphaël souligne l'écart entre les cours de spécialité (où il réussit bien) et les cours de formation générale dans lesquels il a plus de difficulté.

Un autre élément fréquemment mentionné est le soutien des proches. Raphaël, par exemple, reçoit un soutien économique de son père, mais, pour plusieurs, ce soutien prend la forme d'un encouragement du conjoint ou des parents.

Dans l'ensemble, ces sept étudiants ont persévéré dans leurs études, certains ont déjà terminé et ont trouvé un emploi. La persévérance s'avère associée à la conjugaison ou au cumul de différents facteurs tels des dispositions éducatives facilement mobilisables, une expérience scolaire positive du fait, par exemple, de résultats scolaires en amélioration ou de la confirmation de leur orientation professionnelle et, finalement, des conditions extrascolaires qui favorisent la persévérance : pas de problèmes financiers majeurs, gestion du temps relativement souple et encouragement des proches.

4.2. La persévérance difficile⁹ (l'épreuve surmontée)

D'autres étudiants se distinguent des premiers par la signification qu'ils donnent à leur expérience en soulignant les difficultés, stress et échec dans un ou des cours, auxquelles ils font face. Ces étudiants ne se distinguent pas des premiers quant à la nature des motifs qui les ont décidés à revenir aux études et de s'inscrire au programme soit le rattrapage scolaire pour plusieurs, la reconversion professionnelle ou la recherche de mobilité, pour d'autres. Par contre, leur expérience en cours est ressentie comme une épreuve aux multiples composantes :

- Difficultés scolaires et échecs dans des cours;
- Ennui ou manque de motivation face à certains types de savoir;
- Absence d'intégration sociale;
- Conciliation difficile entre les conditions de vie et les études;
- L'écart qui existe entre le régime de l'enseignement en éducation des adultes au secondaire et celui de l'enseignement technique postsecondaire.

Pour ces étudiants, les difficultés scolaires se manifestent surtout au premier semestre qui est un moment critique d'adaptation au nouveau régime éducatif, mais se poursuivront tout au long du parcours de formation. Madeleine rappelle que le mode d'évaluation des cours de son programme collégial (laboratoire) diffère du style d'examens de niveau secondaire. D'autres soulèvent le problème du rythme trop rapide d'apprentissage, les difficultés de concentration, une difficile assiduité au travail, la qualité douteuse des enseignements (et des enseignants), les exigences de travail trop élevées, les horaires qui ne tiennent pas compte des contraintes des adultes, etc. Jules avoue moduler ses efforts en fonction de l'intérêt de la matière. Il préfère nettement la biologie à la chimie ou à la physique. Les sessions sont infernales à ses yeux quand il y a moins de cours intéressants. Parmi ces problèmes, certains relèvent de dispositions ou d'habitudes personnelles, mais d'autres sont nettement ancrés dans le régime éducatif collégial actuel qui tarde à prendre en compte les conditions d'apprentissage de ces adultes.

Billy a des difficultés de concentration, mais il a aussi une difficulté à s'intégrer au collège. Lors du second entretien, il insistera sur le fait qu'il est de moins en moins capable de supporter les autres étudiants jugés indisciplinés, pas intéressés par leurs études et qui s'adonnent au plagiat.

⁹ Ce parcours est le fait de sept étudiants (trois hommes et quatre femmes).

Sa stratégie de contournement de cette difficulté est de quitter temporairement le programme en réalisant un stage en coopération internationale dans un pays en voie de développement où on reconnaîtra sa compétence technique pour installer des ordinateurs.

L'expérience scolaire est une source de stress¹⁰ comme le ressentent Gisèle ou Inès. Cette dernière a trouvé particulièrement difficile d'étudier le soir, une période qu'elle consacrait normalement au repos. À la deuxième session, elle connaîtra un surmenage (« burn-out »). Madeleine aussi fait ressortir l'importance du stress. Elle n'a plus de temps libre; tout son temps est consacré aux études, à sa fille (elle est mère monoparentale) et au travail (en fin de semaine). Madeleine soulève un problème commun : la conciliation difficile entre les obligations familiales, le temps à consacrer au travail et celui réservé aux études. Gisèle insiste sur le fait qu'avec ses trois filles à la maison, il lui est difficile d'étudier.

Ces difficultés ne conduisent pas pour autant les étudiants à abandonner. La motivation associée à leur projet professionnel permet de surmonter les obstacles et les échecs. Les étudiants reprennent le ou les cours échoués. Certains étudiants améliorent leurs conditions d'existence (Inès a obtenu une bourse en deuxième année, ce qui lui a permis de réduire le temps de travail salarié; Madeleine s'est fait un copain qui l'aide et l'encourage), d'autres introduisent différents ajustements dans leur mode d'études ou dans l'organisation de leur temps :

- Gagner du temps à consacrer aux études en réduisant le temps de travail salarié ou en déménageant en résidence étudiante pour réduire le temps de transport;
- Se servir davantage des ressources éducatives de l'établissement : poser des questions aux professeurs, demander des rendez-vous, utiliser les services de soutien à la persévérance, consulter un aide pédagogique individuel (API);
- Réduire le rythme des études et allonger leur durée;
- Bénéficier d'une intégration sociale plus forte facilitant le travail en équipe.

Les présents étudiants se distinguent des précédents sur deux éléments. D'abord, la conciliation entre les conditions d'existence et l'expérience scolaire est plus difficile par la présence d'enfants ou l'obligation de travailler. Ensuite, ils se distinguent quant à la nature des carrières antérieures. Le premier groupe d'étudiants avait, à une exception près¹¹, réalisé des études antérieures en science. Dans le présent groupe, la situation est inverse¹². En fait, plusieurs ont été dans l'obligation de compléter des préalables en sciences avant d'entrer dans le programme.

4.3. Les départs prévus ou planifiés

Un troisième type de parcours est celui de deux étudiants (hommes) qui, dès leur entrée au programme, prévoyaient déjà ne pas le terminer. Bertrand est père de famille (son fils entre aussi au programme d'électronique) et travaille depuis plusieurs années pour une grande entreprise,

¹⁰ Souvent même quand les notes sont bonnes.

¹¹ Cette exception est Raphaël. Mais en fait, il possède une connaissance élargie de l'informatique qu'il a acquise comme autodidacte.

¹² L'exception est Jules qui a fait des études collégiales en science. Dans son cas, le manque d'intérêt pour la chimie et surtout la physique peut rendre compte de ses difficultés.

dont la situation économique est difficile. Afin d'assurer une reconversion possible au cas où les problèmes de l'entreprise perdureraient et l'y obligerait, il décide de retourner sur les bancs de l'école dans un programme qui lui ouvrirait la porte d'entreprises dont la situation économique serait plus stable. Le retour aux études s'inscrit dans une logique de police d'assurance. Or, dès la première entrevue, Bertrand soulignait que la situation économique de son employeur s'améliorait et que la police d'assurance n'était plus nécessaire. En fait, la formulation de son projet scolaire est en forte cohérence avec sa situation professionnelle et, paradoxalement, sa décision de ne pas poursuivre l'est tout autant.

Benoît a deux passions dans la vie : la politique (il apprécie les débats) et la technique (il possède un diplôme d'enseignement professionnel en électromécanique). Il a déjà un DEC en sciences humaines et a commencé des études universitaires en sciences politiques qu'il a abandonnées pour travailler. Il veut réorienter sa carrière et il décide de retourner aux études. Il choisit de faire un baccalauréat en informatique, mais il lui manque deux cours de mathématiques préalables à son entrée au programme. Obligé de retourner au cégep, il décide de prendre des cours de programmation en prévision de ses études universitaires et ainsi « prendre de l'avance ». On le voit, dès son inscription, Benoît n'avait aucunement l'intention de terminer le programme.

Ces deux étudiants sont dans une situation similaire. Leur départ était prévu voire planifié, il ne peut en aucune façon être considéré comme un échec, bien que, selon les normes de l'institution, il sera interprété comme tel.

4.4. L'épreuve non surmontée et sans suite

Ce type de parcours est le premier qui fait place à un départ non prévu, mais qui, dans certains cas, se produira rapidement (au cours de la première année, voire du premier semestre). Pour ces sept étudiants (quatre femmes et trois hommes), le choix du programme visait un rattrapage scolaire ou une mobilité sociale, mais les difficultés et les échecs scolaires ont rapidement raison du projet éducatif.

Tant Guylaine que Gaétane et Irma veulent améliorer leur situation économique par un retour aux études. Guylaine, qui avait terminé ses études secondaires, s'était inscrite dans un autre programme technique. Réalisant qu'elle n'aimerait pas travailler dans le domaine, elle a changé de programme pour s'inscrire en technique de laboratoire. Gaétane et Irma se sont inscrites au même programme après avoir complété les formations préalables dans un centre d'éducation des adultes de niveau secondaire et dans un programme d'Accueil et Intégration. Isaac a fait une année de scolarité collégiale en sciences humaines, puis a abandonné. Il est retourné à l'éducation des adultes au secondaire pour compléter un cours de mathématique et, par la suite, s'inscrire à un programme collégial court en micro-informatique, programme qu'il n'a pas terminé. Par la suite, il a été admis en techniques informatiques. Aymar a commencé des études en techniques physiques qu'il a abandonnées après plusieurs échecs. Il a trouvé un emploi, mais, désirant toujours obtenir un diplôme dans son domaine, il s'inscrit en électronique et abandonnera de nouveau ses études. Hughes s'inscrit en électronique pour parfaire ses connaissances techniques et ainsi faciliter son insertion professionnelle dans l'industrie du spectacle, mais dès le premier semestre, il abandonnera à son tour.

Ces étudiants ont connu, dès l'entrée au programme, des difficultés scolaires qu'ils expriment en soulignant que :

- Une charge de travail trop lourde;
- La difficulté de compréhension dans des cours importants (ex. programmation I en informatique, mathématique ou chimie organique en Chimie biologie) et le recours aux services d'aide et de soutien à l'apprentissage;
- L'absence d'encadrement des étudiants;
- Le stress associé aux études ou les problèmes de santé;
- Les mauvaises qualités pédagogiques des enseignants;
- La baisse d'intérêt pour la matière;
- L'écart existant entre le régime éducatif de la formation générale des adultes du secondaire et celui de l'enseignement technique collégial.

Cette déclinaison de difficultés se traduira dans de nombreux échecs en première ou en deuxième session, ce qui les a finalement conduits à abandonner le programme.

Ida est dans une situation quelque peu différente. Elle a déjà un diplôme d'enseignement collégial (DEC) et travaille comme secrétaire. Elle cherche une mobilité socioéconomique que, croit-elle, l'informatique pourrait lui procurer. Très rapidement cependant, ses études tournent au cauchemar : difficultés d'études, conciliation difficile entre famille et études et surtout déception professionnelle. Le programme ne correspond pas du tout à ses attentes pour un perfectionnement en soutien informatique, en rapport à son travail de secrétariat. Elle réalise rapidement qu'elle n'est pas à sa place¹³ et abandonne le programme.

L'abandon du programme tient certes aux difficultés scolaires telles que le révèlent les échecs aux cours, mais fait suite à un problème d'orientation scolaire et professionnelle. Ida avoue ne pas connaître le contenu de travail des techniciens en informatique. Elle était attirée par les excellentes conditions de travail du domaine. Guylaine en est à son troisième programme dans l'enseignement collégial. Irma a choisi son programme sur le conseil d'un ami sans chercher plus d'information; aimant travailler avec les ordinateurs, elle envisage maintenant de s'inscrire dans une AEC (programme court offert aux adultes) en informatique. Isaac en est à son troisième programme au collégial. Après son abandon, il s'est inscrit à un quatrième (Arts et lettres) qu'il a aussi abandonné après deux sessions. Gaétane a quitté pour des raisons de santé (fatigue) suivant en cela le conseil de son médecin¹⁴. Mais son choix de programme n'était pas très assuré : si elle voulait connaître une mobilité professionnelle, elle ne savait toujours pas, à son arrivée au collège, vers quel programme se diriger. Hésitant entre « technique de laboratoire » et « assainissement des eaux », elle s'est finalement décidée après avoir consulté deux personnes travaillant dans le domaine.

¹³ Cela se manifeste par le fait qu'il n'y a pas de femmes dans le domaine et par le mode de relation que les professeurs entretiennent avec les étudiantes.

¹⁴ Cette fatigue est elle-même associée à la difficulté d'associer travail et études. Or, elle ne peut pas arrêter de travailler.

Pour ces étudiants, le passage dans le programme a été un épisode sans lendemain, une parenthèse dans leur parcours de vie. Aucune suite à leur expérience dans le programme n'est décrite. Chacun a retrouvé la position sociale occupée avant d'amorcer cette tentative de retour aux études.

4.5. L'épreuve orientante

Si d'autres étudiants ont aussi quitté leur programme à cause d'échecs scolaires ou de désillusion professionnelle, cette expérience leur a toutefois permis de confirmer leur choix et de se réorienter. Le passage, loin d'être inutile, ouvre même sur de nouveaux horizons.

Rainer a fait des études en *géomatique*, mais n'a jamais trouvé d'emploi dans le domaine. Le contexte économique, qui prévalait au moment de quitter les études, l'a défavorisé. Il s'inscrit en informatique afin d'obtenir une promotion dans le cadre de son emploi actuel. Son expérience dans le programme confirme sa préférence pour la géomatique; il décide de s'inscrire dans un programme court en ce domaine. L'expérience a agi comme une confirmation de son orientation professionnelle.

Isaure a débuté depuis longtemps son projet de retour en formation ayant pris trois ans pour terminer ses études secondaires avant de s'inscrire au cégep. Elle fait un semestre en sciences humaines et décide de bifurquer vers la formation technique. Elle hésite entre techniques administratives et techniques informatiques. Elle choisit la seconde, mais vont aussitôt commencer les difficultés qu'elle attribue aux professeurs, à la qualité des cours et au manque d'encadrement. Elle décide alors de bifurquer vers les techniques administratives où tout se passera bien. Le passage difficile en informatique n'aura donc pas été un échec.

Barbara est dans une situation similaire. Elle retourne aux études pour améliorer ses conditions de vie. Elle choisit l'informatique pour améliorer ses conditions de travail et parce que son conjoint est dans le domaine. Elle connaît rapidement une déception professionnelle, le contenu du programme ne l'intéressant pas. Cette expérience n'est pas complètement négative, car cela lui a permis d'entreprendre une démarche systématique d'orientation qui la conduira vers un autre champ d'études et un emploi correspondant.

Dans ces trois cas, le passage dans le programme a permis de préciser l'orientation professionnelle, confirmant le domaine de prédilection ou déclenchant des démarches pour un meilleur choix de carrière.

4.6. La conciliation travail/études/famille en déséquilibre

Un dernier cas de figure permet de rendre compte de certains départs du programme. Ces derniers ne sont pas le résultat des difficultés scolaires ou d'une désillusion professionnelle, mais d'un changement des conditions d'existence qui modifie la conciliation entre famille et études.

Gabrielle avait entrepris des études collégiales (technique de santé animale) qu'elle avait abandonnées. Elle a, par la suite, travaillé et elle a eu un enfant qui a maintenant deux ans. Elle désire retourner sur le marché du travail et le choix du programme de technique de laboratoire

apparaît correspondre au type d'emploi qu'elle recherche (travailler dans le domaine de l'environnement). Le début du retour aux études n'est pas facile. Elle doit se rappeler les notions de base en chimie et retrouver un rythme de vie associé à sa condition d'étudiante. Le premier semestre n'est pas simple, bien qu'elle n'ait pris que trois cours. Le second semestre sera plus facile. Mais, son fils doit suivre des traitements médicaux qui se déroulent à la même heure que ses cours. Elle abandonnera ses études pour soutenir son fils.

Le parcours de Marielle est fort similaire. Elle a obtenu son DEC en sciences humaines. Elle a amorcé des études universitaires comme étudiante libre, qu'elle a abandonnées à la deuxième session. Elle a travaillé et, surtout, elle a eu 4 enfants. Elle veut retourner sur le marché du travail pour améliorer les conditions économiques de la famille. Le programme collégial l'intéresse. Elle s'est inscrite à l'enseignement des adultes secondaire pour compléter les préalables nécessaires à l'admission à ce programme. Le premier semestre a été difficile et le second plus facile. Une organisation du temps familial est trouvée pour qu'elle puisse étudier¹⁵, jusqu'au moment où un de ses enfants doit aussi suivre des traitements médicaux. Elle abandonne alors ses études pour se consacrer à ses responsabilités familiales. Tout comme Gabrielle, l'arrêt des études de Marielle tient dans la rupture de l'équilibre établi pour concilier responsabilité familiale et temps d'études.

5. Les conditions de différenciation des carrières

Les carrières scolaires des adultes en retour aux études démarrent de manière relativement similaire. Elles tiennent d'une décision consciente qui trouve ses racines dans l'expérience sociale des individus et dans un projet professionnel de mobilité professionnelle ou d'amélioration des conditions de vie. La décision manifeste porte sur le choix de programme, mais elle nécessite aussi de planifier l'organisation de la vie quotidienne en prévoyant la survie économique, la gestion de la vie familiale et l'organisation du temps consacré aux études¹⁶. Très rapidement, l'expérience scolaire, autour de laquelle se construisent les carrières, distingue les étudiants selon qu'ils la ressentent ou non comme une épreuve purement scolaire ou mettant en jeu l'ajustement entre le scolaire et le non scolaire. Chaque type de carrière articule en fait de manière spécifique les quatre dimensions analytiques. Du point de vue du temps, et sans que les différentes temporalités jouent de manière étanche sur chacune des carrières, nous constatons que trois carrières sont plus fortement structurées par le passé, deux par le rapport au futur et une ne se comprend que par la prédominance de l'expérience actuelle, en particulier dans le rôle de l'expérience non scolaire.

Le premier type de carrière, la persévérance tranquille, articule de manière positive les dimensions relatives au passé et l'expérience en cours. C'est un exemple de parcours continu et sans anicroche. Elle s'inscrit dans une continuité, le capital culturel et intellectuel acquis dans les expériences antérieures est immédiatement mobilisé dans l'expérience en cours, qui n'est pas déclinée sous le mode de l'épreuve, tant par les femmes que les hommes. Plusieurs ont déjà l'expérience de l'enseignement supérieur, voire de l'université, ce qui contribue à alléger la scolarité. L'ajustement entre le métier d'étudiant et le régime éducatif de l'enseignement

¹⁵ Par exemple, son mari quitte la maison avec les enfants le samedi matin pour lui permettre d'étudier.

¹⁶ Le temps doit être considéré comme une ressource ou une contrainte aussi capitale que l'argent quand il s'agit de s'insérer aux études à temps plein.

technique se réalise rapidement. Si le premier semestre a été plus difficile, la confirmation professionnelle qui résulte du contact avec le contenu des cours a permis l'adaptation et une poursuite des études sans problème. En plus, aucun étudiant n'a de problème de conciliation entre les études, le travail et la famille. D'une part, tous les étudiants ont su établir des conditions d'existence favorables à leur scolarité et bénéficient du soutien de leurs proches. D'autre part, aucun n'a d'enfant à charge. La conciliation études/travail/famille est relativement facile, même quand les étudiants doivent cumuler emploi et études.

Les dispositions et compétences acquises influencent aussi les carrières. La relation entre les dispositions et compétences acquises par les expériences antérieures et l'expérience collégiale n'est pas toujours continue. En effet, les trois situations difficiles, épreuves surmontées, épreuves sans suite et l'épreuve orientante, indiquent des manques dans la composition du capital culturel à l'entrée. En ce sens, les difficultés rencontrées au cours de la formation collégiale peuvent être associées aux limites des ressources précédemment acquises. D'ailleurs, ces carrières mettent en relief l'écart entre le régime éducatif de la formation générale des adultes du secondaire et celui de l'enseignement technique collégial. Le mode différent d'apprentissage en éducation des adultes du secondaire rendrait difficile la mobilisation des savoirs techniques et scientifiques dans l'enseignement collégial.

Par contre, les trois carrières se distinguent par la signification subjective de l'expérience en cours. Les carrières dites de l'« épreuve non surmontée » soulignent une expérience scolaire vécue sous le signe de l'échec et d'une conciliation études/travail/famille compliquée entravant les études. L'adaptation de ces étudiants adultes au régime éducatif régulier de l'enseignement technique ne se fait pas, ce qui conduit à des échecs. Par ailleurs, plusieurs expriment aussi une désillusion face au contenu du programme choisi, ce qui les incitera à le quitter.

L'épreuve surmontée relate une expérience vécue, tant par les femmes que les hommes, sous le signe du stress qui tient aux difficultés d'apprentissage, aux échecs et, même, à une difficile conciliation études/travail/famille. Toutefois, malgré les obstacles, ces étudiants et étudiantes s'accrochent et poursuivent leurs études. Ils réussissent, contrairement aux précédents, à mettre en œuvre des stratégies d'ajustement au mode d'apprentissage et de gestion de leur temps. Les difficultés rencontrées prennent une toute autre signification que dans les carrières précédentes, elles sont une source de réengagement dans les études, ces étudiants trouvent dans leur environnement des ressources qui favorisent la continuité de leurs études.

Les étudiants de l'« épreuve orientante » ressemblent aux étudiants du type précédent. Les difficultés scolaires et le désenchantement professionnel ont permis d'ouvrir de nouvelles perspectives et de déboucher sur une réorientation scolaire et professionnelle. Leur échec dans le présent domaine a provoqué une réorientation positive.

Les départs prévus ou planifiés s'expliquent par une double articulation : celle établie entre les projets professionnels et l'expérience en cours ainsi que celle construite entre l'expérience extrascolaire et l'expérience scolaire. Bertrand va rapidement quitter le programme, n'y voyant pas la nécessité de poursuivre, étant donné sa situation professionnelle qui se stabilise et qui réduit l'intérêt de poursuivre les études. Benoît s'est inscrit pour « prendre de l'avance » en quelque sorte dans son parcours ultérieur au moment où il doit compléter les préalables nécessaires à son inscription à l'université.

Le dernier type de carrière décrit la situation de deux femmes dont l'équilibre établi entre études/travail/famille a été rompu à la suite d'un incident familial : les problèmes de santé d'un enfant. Les responsabilités familiales entraînent en concurrence avec les études qu'elles ont dû quitter. Ainsi, c'est bien l'articulation entre l'expérience non scolaire et l'expérience scolaire qui domine cette carrière.

6. La signification de la persévérance, des départs et de l'abandon

Notre analyse permet de pondérer notre représentation de l'abandon et de la signification à accorder à ce dernier qui est souvent considéré comme un indicateur d'échec scolaire, du moins dans la majorité des travaux et des études portant sur le fonctionnement du système scolaire et son efficacité. Cela est largement vrai, car l'abandon résulte fréquemment d'importantes difficultés scolaires et d'échecs répétés à des cours ou d'une désillusion professionnelle. Mais notre analyse invite à la prudence quant à cette interprétation, car l'abandon revêt des significations autres. L'abandon ne peut totalement être perçu comme un échec quand cette expérience éducative a permis une réorientation et a conduit à mettre en œuvre une stratégie systématique d'orientation. L'abandon peut ne pas en être un quand il est planifié. C'est le cas de Benoît et de Bertrand dont l'inscription au programme se comprend dans une stratégie plus large. Dans le premier cas, l'abandon n'a qu'une signification institutionnelle, car, de toute façon, il veut aller à l'université. Dans le second, le retour aux études constitue une police d'assurance qui s'avère inutile. Finalement, la signification de l'abandon n'est pas tout à fait la même quand il y a échec scolaire ou quand le départ survient à la suite d'un déséquilibre dans la conciliation entre le travail, les études et les responsabilités familiales.

La signification de l'échec est donc à trouver dans la biographie des individus, dans les parcours des acteurs et leur projet. Dès lors, le taux d'abandon apparaît davantage comme une mesure d'ordre institutionnel amalgamant différentes situations et logiques sociales dont il conviendrait de mettre en évidence la diversité. Il ne peut donc être considéré comme une simple mesure de performance scolaire ou de contre-performance individuelle. En ce sens, il convient de faire la distinction entre réussite scolaire et réussite éducative. La première prendrait assise dans les règles régissant le système scolaire alors que la seconde s'inscrit davantage dans la carrière même des étudiants.

Notre analyse éclaire la non-persévérance en dégageant différents facteurs qui l'influencent. Un premier est l'expérience antérieure et la composition des dispositions et des compétences mobilisables par les individus. Les théories de la reproduction associent cette composition aux ancrages sociaux des individus, des probabilités objectives de réussite scolaire leur étant en quelque sorte associées. Notre analyse montre que l'enseignement technique collégial n'a pas

qu'une source de recrutement. Il puise ses étudiants dans différents milieux sociaux; les étudiants proviennent d'origines sociales diverses, familles de première génération comme de familles dont les parents ont connu l'enseignement supérieur. En d'autres termes, il puise chez les transfuges (Terrail, 1990) comme chez les héritiers. Le fait que l'enseignement technique ouvre sur l'université est certainement une source de la diversification du recrutement.

Un autre clivage social influençant les carrières scolaires est le genre qui produit des différences, sans que celles-ci agissent de manière « automatique ». Les circonstances des retours aux études semblent différentes chez les hommes et les femmes. Ainsi, les retours pour des fins de rattrapage sont plutôt le fait des hommes (1 femme et 6 hommes) et ceux associés à des désirs de mobilité, celui des femmes (2 hommes et 10 femmes). Par contre, les reconversions professionnelles sont autant le fait d'hommes que de femmes. Le choix de programme reproduit les clivages traditionnels des disciplines : les femmes optent davantage pour les techniques de laboratoire où la biologie est fort présente, les hommes pour l'électronique et l'informatique. En plus, les femmes qui choisissent informatique ont de nombreuses difficultés, ce qui conduit à des départs plus nombreux. Le clivage sexué du recrutement des disciplines s'en trouve renforcé. Si la différenciation des carrières ne semble pas distinguer les hommes et les femmes, le cas des départs à la suite d'un déséquilibre dans la conciliation études/travail/famille les différencie clairement. Les deux individus qui quittent le programme pour cette raison sont des femmes pour qui un incident biographique familial les a conduites à interrompre leurs études. En fait, ces départs révèlent une différence de représentations de la conciliation. Même quand on ne quitte pas le programme pour cette raison, les hommes ont tendance à souligner les difficultés de conciliation entre le travail et les études, alors que les femmes insistent plutôt sur les difficultés entre famille et études. Cette différence tient certainement en partie au fait que les femmes de notre panel ont et prennent davantage de responsabilités familiales¹⁷ que les hommes¹⁸.

Le processus de reproduction n'est pas totalement verrouillé, que ce soit du point de vue de l'origine sociale comme des rapports de genre. En fait, il existe une « variable intermédiaire », l'expérience scolaire, qui influence le déroulement de la carrière de nombreux étudiants de l'enseignement technique. Cette constatation permet aussi de souligner l'importance du curriculum et de l'organisation éducative sur les carrières. L'existence d'un écart entre deux régimes éducatifs, celui de l'éducation des adultes du secondaire et celui de l'enseignement technique collégial, conduit à penser que le rapport aux savoirs scientifiques qui prévaut dans la formation générale des adultes a un effet négatif pour plusieurs étudiants parce qu'il n'ouvre pas sur leur mobilisation dans l'enseignement technique. Cet écart se joue dans l'apprentissage des sciences en enseignement technique à travers l'expérience antérieure et, en conséquence, la capacité différente des individus à mobiliser les savoirs théoriques en mathématiques et en

¹⁷ En fait, sur les 11 étudiants qui ont des enfants, deux sont des hommes et neuf sont des femmes. Parmi elles, nous retrouvons trois femmes chef de famille monoparentale.

¹⁸ Ces clivages ouvrent sur des questions que des travaux ultérieurs sur les parcours étudiants dans l'enseignement technique devront examiner : doit-on voir dans ces distinctions une différence des modes de retour aux études marqué par les rapport de genre : les hommes qui ont connu des interruptions d'études s'inscrivent davantage dans une logique de rattrapage scolaire alors que les femmes seraient plus nombreuses à revenir dans une logique de mobilité sociale et d'amélioration des conditions de vie après un passage dans le travail non salarié. S'agirait-il d'un effet du rapport plus difficile des garçons à l'école qui sont plus nombreux à connaître des difficultés scolaires et pour qui l'indécision vocationnelle serait plus forte. S'agit-il d'un effet de l'entrée différenciée des femmes et des hommes dans l'âge adulte pour qui l'investissement dans la famille ne signifie pas la même chose ?

sciences. L'organisation scolaire apparaît aussi peu soucieuse de vérifier au préalable la force du projet scolaire et professionnel des étudiants adultes, leurs expériences et leurs acquis. Or, la carrière de plusieurs étudiants se termine trop souvent en cul de sac à la suite d'une désillusion professionnelle ou d'un trop grand nombre d'échecs.

7. Conclusion

L'analyse longitudinale du processus de retour aux études des vingt-neuf individus révèle d'abord comment cette expérience se réalise plus souvent qu'autrement dans l'adversité et les difficultés. Tout au long du parcours éducatif, tel que l'a révélé l'analyse des diverses entrevues, la grande majorité de ces adultes ont éprouvé des difficultés qu'un certain nombre d'entre eux ne parviendra pas à surmonter.

C'est que l'enseignement technique collégial québécois, dans son aménagement actuel¹⁹, est un enseignement construit pour des jeunes directement issus de la filière d'enseignement secondaire et dont l'occupation première est d'être un étudiant à temps plein poursuivant, sans interruption, leur formation initiale. Les parcours éducatifs sont alors balisés en continuité avec le palier scolaire précédent, l'ordonnement des curriculums organisé en conséquence, la disponibilité et le type de service-conseil conçus pour ce public et ses conditions d'apprentissage, les horaires aménagés également en fonction de son mode de vie quotidienne.

Dans cet environnement scolaire, le retour ne se fait pas sans problèmes : conciliation difficile des horaires, besoins financiers générés par les responsabilités familiales de plusieurs d'entre eux, poids d'expériences scolaires antérieures pénibles et, dans le parcours présent de retour aux études, épreuve traumatisante, sinon néfaste, d'échecs scolaires.

Aussi c'est sans surprise si l'issue de ce retour se joue en bonne partie dans l'art de vaincre l'adversité et selon des conditions permettant à certains de surmonter les difficultés. Chacune ou chacun tente, et la moitié d'entre eux y parviendront, à se bricoler un succédané de congés éducation payés en misant sur des économies, sur l'indemnisation suite à un accident, sur le support d'un proche, ou sur un travail flexible à temps partiel. En l'absence d'une politique québécoise²⁰ de congés éducation ou autres formes de financement des individus, la possibilité de trouver de tels ajustements ou solutions ad hoc demeure bien inégale. Plusieurs étudiants s'appuieront également sur leur capital culturel hérité ou acquis pour vaincre l'adversité.

Au-delà de l'inégalité et de la diversité des conditions objectives, au-delà des obstacles institutionnels et financiers ou des dispositions culturelles, au-delà de la présence ou non de l'appui psychologique de l'entourage immédiat, une autre variable majeure intervient : la construction par le sujet d'un projet réaliste qui lui permettra de traverser cette expérience difficile. Malgré des conditions sociales souvent similaires, les sujets étudiés ont expérimenté

¹⁹ Plusieurs études, réalisées avant 1990, montrent que les initiatives prises alors pour ouvrir ces institutions aux adultes ont, par la suite, été érodées sous le poids des contraintes financières et de la standardisation institutionnelle (Bélanger et Kayembe, 1987; Doray, 1986; Jean, 1982)

²⁰ Malgré l'adoption en 2002 d'une *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/formation%5Fcon/index.htm>

différemment les parcours prévus et ont négocié de façons diverses leur adaptation au régime éducatif. La présence d'un projet éducatif fort constitue un facteur clé de résilience et de continuité de la biographie éducative des étudiants. À cet égard, il faut bien reconnaître que l'institution scolaire ne prévoit pas d'interventions systématiques pour « tester » la nature du projet, son réalisme et sa force.

Comme nous l'avons déjà constaté auprès de l'ensemble de la population canadienne (Bélanger et Doray, 2004), le taux de participation à l'éducation des adultes et, ici, la décision d'un retour aux études varient peu selon le genre. Il ne faut donc pas surévaluer, de ce point de vue, les différences de participation des adultes, entre hommes et femmes, à l'éducation. Comme la présente étude le souligne, c'est surtout dans le clivage traditionnel du choix des programmes et à travers le rapport à la famille que le rapport au genre influence les parcours. D'un côté, les filles trouvent difficilement leur place dans le programme d'informatique. De l'autre, ce sont les conditions de vie et d'études et, plus particulièrement, le défi de la conciliation « travail étude famille » qui créent des conditions différentes selon le genre. On le voit dans le partage des tâches domestiques que les huit étudiantes adultes, vivant en couple et ayant des enfants, arrivent difficilement à négocier, sans oublier les trois mères célibataires qui doivent affronter seules ces difficultés.

Certes, dans la réalité, tel que nous l'avons constaté, la distinction théorique entre la formation initiale et les formations ultérieures n'est pas exempte d'ambiguïtés. Cependant, au-delà de l'inévitabilité de zones grises, il est clair, que la reconstruction des biographies éducatives à partir de ces deux pôles spécifiques constitutifs du modèle d'éducation permanente (Bélanger 1994) permet de mieux entrevoir dans quel sens sont en voie d'être transformés les systèmes d'éducation qui, jusqu'à maintenant, ont été largement dominés par la logique de formation initiale. Dans cette même perspective, nous pouvons aussi pressentir certaines modifications importantes des environnements éducatifs tant au travail que dans la communauté et la vie intime, ainsi que l'émergence difficile d'une normalité de la poursuite de la formation tout au long de la vie.

Les modèles de parcours de vie changent, les repères traditionnels se désynchronisent, les rapports « éducation – travail - temps non travaillé » bougent. Mais, malgré ces mutations, les institutions semblent continuer d'être le dernier wagon du train des transformations sociales et, dans la mouvance qui nous intéresse ici, de l'émergence de sociétés éducatives. Face à la réalité vécue par les adultes en retour aux études et à leur insertion difficile dans les filières éducatives qui leur sont présentement offertes, l'économie et la société du savoir constituent une réalité encore bien fragmentaire.

Bibliographie

- Aiheit Peter et Dausien Bettina (1999). «*Biographicity*» as a Basic Resources of Lifelong Learning, paper presented in European Conference :Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, Bremen.
- Ashar H., et Skenes R., (1993). Can Tinto's Student Departure model be applied to Nontraditional Students?, *Adult Education Quartely*, vol. 43, no. 2, pp.90-100
- Ball, S. J. Davies J., David M., Reay D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue Française de Pédagogie*, 136 : 65-75.
- Ball, S. J., J. Davies; M. David, and D. Reay (2002). Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education . *British Journal of Sociology of Education*, 23(1):51-72.
- Becker Howard S., (1963). *Outsider. Études de sociologie de la déviance*, Free Press of Glencoe
- Bélanger Paul et Kayembe Ndia, (1987), *L'éducation des adultes au collégial. En état de développement?*, Québec : Conseil des collèges.
- Bélanger Paul, 1994, « Lifelong Learning. The dialectics of lifelong education » in Bélanger & Gelpi, E. (ed), *Special Issue: Lifelong Education, International Review of Education*, XV, nos.3-5.
- Bélanger Paul, Doray Pierre, Labonté Anick, Levesque Mireille (2004) *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement?* Québec et Montréal, MESSF et CIRST.
- Béret P.,(2002), Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 2, p. 179-194.
- Béret, P. (1986). Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *Formation-Emploi*, no. 13, pp. 15-23
- Bourdieu P., Passeron J. C., (1970), *La reproduction*, Éditions de Minuit.
- Charlot, B., (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Chouinard R. et Fournier M., (2002), Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et les adolescents du secondaire, Lafortune L et Mongeau P., *l'affectivité dans l'apprentissage*, Presses de l'université du Québec, Québec, p. 115-136.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Coulon Alain (1992). *Le métier d'étudiant*, Presses universitaires de France, Paris.
- Coulon Alain (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cross, K.P. (1982). *Adults as Learners*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Crossan, B., J. Field, et al. (2003). "Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning careers and the construction of learning identities." *British Journal of Sociology of Education*, vol 24, n° 1, pp. 55-67.
- CSTQ, (2004), *Les travailleurs hautement qualifiés au Québec*, Conseil de la science et de la technologie, Gouvernement du Québec, Québec.
- Dagenais, M., (1999), *Travail pendant les études et abandon scolaire: Cause, conséquences et politiques d'intervention*, Montréal: Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).

- Darkenwald, G.G. et Valentine, T. (1985). Factor structure on deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.
- Descarries-Bélanger F., (1980), *L'école rose... et les cols roses*, Montréal, Éditions Albert-St-Martin.
- Doray, Pierre, (1986) *Les adultes en formation dans les collèges du Québec : dossier statistique*. Montréal : UQAM/CREASS.
- Dubet F. et Martucelli D. (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, le Seuil.
- Dubet F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M., (1990), *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
- Duru-Bellat M., (2000), "L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix," *Éducation et Sociétés*, p. 25-42.
- Duru-Bellat, M. (1994), Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, n°109 p. 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995), Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 24, n°1 p. 69-86.
- Fallis R. K.; Opotow S., (2003), Are Students Failing School or Are Schools Failing Students ? Class Cutting in High School, *Journal of Social Issues*, vol. 59, n° 1, p. 103-119.
- Felouziz G. et Sembel N. (1997), La construction des projets à l'université, *Formation-Emploi*, no. 58, pp. 45-60
- Gallacher, J., B. Crossan, et al. (2002). "Learning careers and the social space: exploring the fragile identities of adult returners in the new further education." *International Journal of Lifelong Education*, vol. 21, n°6, pp. 493-509.
- Galland Olivier (1996), L'entrée dans la vie active en France., bilan et perspectives sociologiques, *Sociologie et Sociétés*, Vol. XXVIII, n° 1, 37-46
- Galland, Olivier (1985). Formes et transformations de l'entrée dans la vie active. *Sociologie Du Travail.*, vol. XXVII, n° 1, p.32-52.
- Jean., M., 2001, *La formation des adultes*, Montréal : Les éditions logiques (réédition du Rapport de la Commission Jean de 1982 .
- Lahire (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris : Nathan
- Lahire B., (1994), Les raisons de l'improbable, Les formes populaires de la " réussite " à l'école élémentaire in Vincent Guy, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL, p. 73-106.
- Lahire B., (1998), *L'homme pluriel Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, collection Essais et Recherche
- Lévesque, M.; Pageau D., (1990), *La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec : Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Macleod, J., (1995), *Ain't no Makin'it. Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*, Boulder: Westview Press.
- Masson P. (1997), Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation, *Revue française de sociologie*, XXXVIII, n° 1, pp.119-142
- Masson P., (1994), Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire, *Sociétés Contemporaines*, n° 18-19, p. 165-186.

- McKenzie K. et, Schweitzer R., (2001), Who Succeeds at University ? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*. Vol. 20, n° 1, p. 21-33.
- Montlibert de C., (1977) L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes, *Sociologie Du Travail*. 19, n° 3, pp. 243-265.
- Montlibert de C., (1973) Le public de la formation des adultes. *Revue Française De Sociologie*. XIV, pp. 529-545.
- Montmarquette C.; Mahseredjian S.; Houle R., (2001), The determinants of university dropouts : a bivariate probability model with sample selection, *Economics of Education Review*, n° 20, p. 475-484.
- Murtaugh P.-A., Burns L.-D.; Schuster J., (1999), Predicting the retention of university students, *Research in Higher Education*, vol. 40, n° 3, p. 355-371.
- Pageau D.; Bujold J., (2000), *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras*, Québec: direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Paillé L. et al, (2003), *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles ?*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec.
- Pirot L.; De Ketele J.-M., (2000), L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées, *Revue Des Sciences De L'Éducation*, vol. XXVI, n° 2, p. 367-394.
- Ramirez F. O.; Wotipka C. M., (2001), Slowly but Surely ? The global expansion of Women's participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-1992. *Sociology of Education*. n° 74(July), p. 231-251.
- Rivière B., (1996), *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*, Laval : Beauchemin.
- Rubenson, K. et Schuetze, H.G. (2001). Lifelong learning for the knowledge society: Demand, supply and policy dilemma. Dans K. Rubenson et H.G. Schuetze, *Transition to the Knowledge Society*. Vancouver : UBC Institute for European Studies.
- Rubenson, K. et Xu, G. (1997). Barriers to participation in adult education and training : Towards a new understanding. Dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman., *New Patterns for Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. London : Pergamon.
- Seymour E. et Hewitt N. , (1997), *Talking about Leaving : Why Undergraduates Leave the Sciences*, Boulder : Westview Press.
- Terrail, J.-P.,(1990), *Destins ouvriers La fin d'une classe ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- Terril, R., (1988), *L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal: Service régional d'admission du Montréal Métropolitain.
- Tinto V., (1993), *Leaving college, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Vallerand R.-J.; Fortier M.-S.; Guay F., (1997), Self-determination and persistence in real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, n° 5, p. 1161-1176
- Willis P., (1978), L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, p. 51-61.

Titres parus

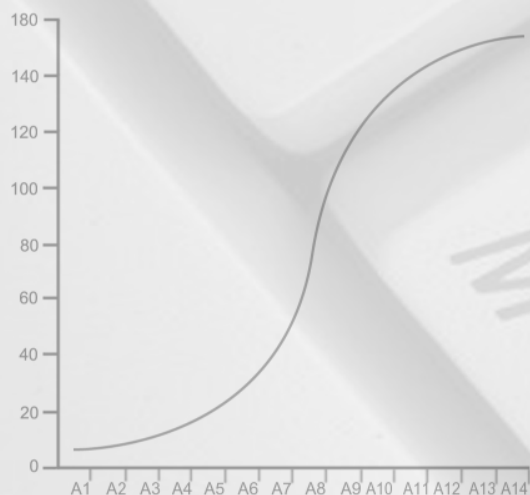
- 07-04 **Chenard**, Pierre, **Éric Francoeur** et Pierre **Doray**, «Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes»
- 07-03 **Proulx**, Serge, Julien Rueff et Nicolas Lecomte, «Une appropriation communautaire des technologies numériques de l'information»
- 07-02 **Gentzoglani**, Anastassios, «International Competitiveness in the Telecommunications and ICT Sectors : A Cross Country comparison»
- 07-01 **Gentzoglani**, Anastassios, «Innovation, réglementation et choix organisationnels au niveau du marché électrique : le cas des pays en Afrique»
- 06-06 **Prud'homme**, Julien, «Histoire de l'école d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal, 1956-2002. Des luttes professionnelles à l'épanouissement disciplinaire»
- 06-05 **Banik**, Marc, «Regulating the Risks of Dietary Supplements: An Economic analysis of Qualified Health Claims and Efficacy Statement Disclaimers»
- 06-04 **Leonard**, Robert, «From Chess to Catastrophe: Psychology, Politics and the Genesis of von Neumann's Game Theory»
- 06-03 **Leonard**, Robert, «From Austro-liberalism to Anschluss: Oskar Morgenstern and the Viennese Economists in the 1930's»
- 06-02 **Banik**, Marc, «Reappraising the Efficiency of Probabilistic Patents and Prescriptions for Patent Policy Reform»
- 06-01 **Proulx**, Serge, Nicolas Lecomte et Julien Rueff «Portrait d'une organisation québécoise orientée vers l'appropriation sociale des technologies de l'information et de la communication en milieu communautaire»
- 05-06 **Castonguay**, Stéphane, «La dynamique du changement scientifique en contexte d'application : la fondamentalisation de l'entomologie économique aux États-Unis au 20^e siècle»
- 05-05 **Larivière**, Vincent, **Éric Archambault**, Yves **Gingras** et Étienne **Vignola-Gagné**, «The Place of Serials in Referencing Practices: Comparing Natural Sciences and Engineering with Social Sciences and Humanities»
- 05-04 **Gemme**, Brigitte et Yves **Gingras**, «La formation à la recherche dans le cadre des collaborations université-milieu : analyse comparative des différents modes d'encadrement»
- 05-03 **Doray**, Pierre et Christian **Maroy**, «Le travail de rapprochements entre économie et éducation : analyse de quatre expériences de formation en alternance»
- 05-02 **Czarnitzki**, Dirk, Petr **Hanel** et Julio Miguel **Rosa**, «Evaluating the Impact of R&D Tax Credits on Innovation : A Microeconomic Study on Canadian Firms»
- 05-01 **Milot**, Pierre, «La commercialisation des résultats de la recherche universitaire : une revue de la littérature»
- 04-01 **Hanel**, Petr, «Intellectual Property Rights Business Management Practices: A survey of literature»
- 03-09 **Hanel**, Petr, «Impact of Government Support Programs on Innovation by Canadian Manufacturing Firms»
- 03-08 **Hanel**, Petr, «Impact of innovation motivated by environmental concerns and government regulations on firm performance : a study of survey data»
- 03-07 **Milot**, Pierre, Lysanne **Couture**, Émilie **Leblanc** et Yves **Gingras**, «Les programmes de formation du personnel hautement qualifié dans les systèmes d'enseignement supérieur des pays de l'OCDE»
- 03-06 **Doray**, Pierre «Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial»
- 03-05 **Gemme**, Brigitte, Yves **Gingras** et Pierre **Milot**, «Formation à la recherche et milieu de pratique : Un portrait des étudiants et diplômés du programme «Bourses de recherche en milieu de pratique» »

www.cirst.uqam.ca

CIRST

Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie

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



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