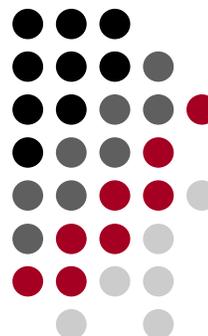




Centre interuniversitaire  
de recherche sur la science  
et la technologie

**Note de recherche  
2009-04**



# Étudier au cégep : les parcours scolaires dans l'enseignement technique

Pierre Doray  
Yoenne Langlois  
Annie Robitaille  
Pierre Chenard  
Marie Aboumrad

## Pour nous joindre

Téléphone : 514.987-4018

Télécopieur : 514.987-7726

Adresse électronique : [cirst@uqam.ca](mailto:cirst@uqam.ca)



### Adresse postale

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

### Adresse civique

**CIRST**  
Pavillon Thérèse-Casgrain  
W-3042 - 3e étage  
Université du Québec à  
Montréal  
455, boul. René-Lévesque est  
Montréal, Québec



Conception graphique : Sengsoury Chanthavimone et Martine Foisy

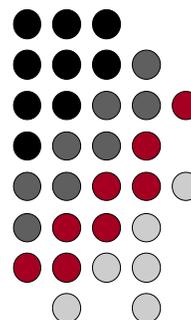
ISBN 978-2-923333-45-8

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2009

---

**Note de recherche  
2009-04**



# **Étudier au cégep : les parcours scolaires dans l'enseignement technique**

**Pierre Doray  
Yoenne Langlois  
Annie Robitaille  
Pierre Chenard  
Marie Aboumrad**

Pierre Doray est chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et professeur au département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches actuelles portent sur les parcours scolaire des étudiants dans l'enseignement postsecondaire et la participation des adultes à l'éducation. Il est actuellement responsable d'une équipe de recherche sur les transitions et les parcours scolaire au Canada. Il a aussi travaillé sur la construction sociale des relations entre le champ de l'économie et celui de l'éducation en lien avec la transformation des modes de régulation de la formation professionnelle et technique. Il a réalisé de nombreux travaux de recherche sur la participation à l'éducation des adultes au Québec et ailleurs. Outre ses activités de recherche et d'enseignement, il est membre de différents organismes conseils dont le Conseil supérieur de l'Éducation. Il est aussi président de la commission de l'éducation des adultes et de la formation continue dudit conseil.

## Résumé

---

La production et la reproduction de la main-d'œuvre en science et en technologie tiennent pour une bonne part au développement économique et aux stratégies productives et de gestion de main-d'œuvre des acteurs économiques et des entreprises. Une autre part est plutôt le fait de l'action éducative qui produit cette main-d'œuvre. La présente note de recherche explore cette action dans un segment particulier du système éducatif, la formation technique qui se déroule dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) québécois. Cette action est examinée par le biais d'une perspective particulière, celui des parcours d'étudiants. Cette perspective permet de traiter de l'accès et de la poursuite des études dans une perspective globale. L'analyse en termes de parcours permet aussi de mettre en perspective l'expérience éducative ou scolaire en cours avec les héritages et les acquis ainsi que les projets que les étudiants peuvent formuler et reformuler.

Par parcours scolaire, nous entendons l'ensemble des décisions et des événements qui scandent la présence des étudiants dans le système scolaire. Ceux-ci tiennent de la structure scolaire il suffit de penser aux mécanismes de sélection existant dans plusieurs programmes qui influencent les choix des étudiants, mais aussi aux choix des étudiants en termes d'orientation professionnelle, à leur expérience du cégep dès leur entrée ou à leurs conditions de vie durant les études qui peuvent moduler.

Pour réaliser cette analyse, nous avons opté pour une approche méthodologique de type qualitatif et longitudinal. Nous avons eu recours à l'entretien semi-directif, réalisé auprès d'étudiants de trois programmes de l'enseignement technique (électronique, informatique et technique de laboratoire), cette technique offre la possibilité aux personnes interrogées de décrire leur expérience et d'expliquer le sens que cette expérience prend à leurs yeux. Nous avons aussi pu suivre les étudiants tout au long de leur présence dans le programme de formation. Des informations sur la prise de décision en matière d'orientation jusqu'au moment de leur départ du programme ont ainsi été recueillies.

Nous avons dégagé 13 parcours différents, certains étant plutôt des parcours de persévérance, d'autres conduisant vers d'autres programmes ou l'abandon des études. Chaque parcours décrit une manière de vivre l'expérience scolaire au collégial. La recherche permet de souligner le caractère pluriel de l'expérience étudiante au collégial est plurielle. Cette pluralité ne s'inscrit pas dans la distinction, souvent évoquée, entre les étudiants des programmes préuniversitaires et ceux inscrits

aux programmes techniques. Elle est aussi fortement présente au sein de l'enseignement technique. Elle est aussi manifeste par les changements qui interviennent au cours de l'expérience scolaire. L'analyse longitudinale a effectivement permis de mettre en évidence les changements qui interviennent tout au cours de l'expérience scolaire.

La recherche a aussi permis de souligner que persévérance aux études n'est pas uniquement vécue sous le sceau du plaisir ou de la facilité. Dans bien des cas, elle rime aussi avec épreuve et difficultés. La non-persévérance est aussi plurielle. Elle est souvent associée à l'échec, mais pas uniquement. Certains parcours ont effectivement conduit à une révision des projets et à une réflexion personnelle plus approfondie sur les choix scolaires et professionnels.

## Table des matières

---

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>1. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE</b>	<b>2</b>
1.1. L'intérêt scolaire et social pour la persévérance et la réussite	2
1.2 Le déplacement des formes d'inégalités	6
<b>2. REPÈRES THÉORIQUES</b>	<b>9</b>
2.1 Une lecture des travaux récents	9
2.2 Les parcours étudiants	14
<b>3. REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES</b>	<b>19</b>
3.1 L'échantillon	20
3.2 La grille d'entretien	20
3.3 L'analyse des données	21
<b>4. LES PARCOURS</b>	<b>23</b>
4.1 Le choix de programme	27
4.2 Les étudiants disparus	32
4.3 Les différents parcours	36
4.3.1. Le chemin du plaisir	36
4.3.2. La course à la performance	39
4.3.3. La voie de l'autonomie	40
4.3.4. Le futur comme guide	41
4.3.5. Avancer à petits pas...	42
4.3.6. Prendre son temps, mais...	42
4.3.7. La voie de la militance	44
4.3.8. La course à obstacles (l'épreuve surmontée)	45
4.3.9. La bifurcation prévue	47
4.3.10. La collision ou l'épreuve sans suite	48
4.3.11. La sortie de route : le déséquilibre entre le scolaire et l'extrascolaire	50
4.3.12. La bifurcation	52
4.3.13. Le changement de chemin ou d'orientation	52
4.4 Synthèse : l'ordonnement des parcours	54
<b>5. ÉLÉMENTS D'ANALYSE</b>	<b>58</b>
5.1 Autour de l'orientation	58

<b>5.2 La relativité des échecs</b>	<b>60</b>
<b>5.3 Le nombre de parcours</b>	<b>60</b>
<b>5.4 Les facteurs de modulation de la persévérance</b>	<b>65</b>
5.4.1 L'expérience en cours	66
5.4.2 Les antécédents scolaires	72
5.4.3 Les facteurs extrascolaires	73
5.4.4 L'effet du genre	75
5.4.5 Le poids des projets	76
<b>CONCLUSION</b>	<b>78</b>



## Introduction

La production et la reproduction de la main-d'œuvre en science et en technologie tiennent pour une bonne part au développement économique et aux stratégies productives et de gestion de main-d'œuvre des acteurs économiques et des entreprises. Une autre part est plutôt le fait de l'action éducative qui produit cette main-d'œuvre. L'action des établissements d'enseignement prend différentes formes. Il suffit de penser à l'ensemble des pratiques de planification et régulation des programmes qui structurent l'offre de formation proposée aux élèves et aux étudiants. Ces pratiques, à l'intersection du champ économique et du champ scolaire, ont une influence sur les modes d'accès aux différentes filières scolaires et sur les modes de poursuite des études qui constituent un autre mode d'action du système scolaire. À cet égard, la persévérance scolaire constitue un enjeu de premier plan dont nous désirons rendre compte dans ce rapport de recherche. Notre angle d'approche de la persévérance est l'analyse des parcours étudiants<sup>1</sup>. Il s'agit pour nous de repérer les différents parcours que les étudiants prennent au cours de leur expérience scolaire dans un programme d'études et ainsi identifier les facteurs qui permettent de comprendre pourquoi des étudiants de l'enseignement technique poursuivent leurs études et obtiennent leurs diplômes et d'autres, au contraire, quittent leur programme d'études quand ce n'est tout simplement pas l'école. La persévérance et les départs scolaires font l'objet d'un nombre important de travaux de recherche afin de dégager les facteurs sociaux, psychologiques et cognitifs qui peuvent expliquer les départs. Mais peu d'entre eux ont cherché à saisir de manière longitudinale les parcours afin de comprendre comment les étudiants vivent leur expérience scolaire au cégep technique et quels effets cette expérience a sur la persévérance.

Par parcours scolaire, nous entendons l'ensemble des décisions et des événements qui scandent la présence des étudiants dans le système scolaire. Ceux-ci tiennent de la structure scolaire — il suffit de penser aux mécanismes de sélection existant dans plusieurs programmes qui influencent les choix des étudiants —, mais aussi aux choix des étudiants

---

<sup>1</sup> L'usage du masculin est employé de manière générique et s'applique autant aux hommes et aux femmes, sauf indications contraires.

en termes d'orientation professionnelle, à leur expérience du cégep dès leur entrée ou à leurs conditions de vie durant les études qui peuvent moduler. Nous désirons décrire les différentes manières que les étudiants vivent leur expérience scolaire afin de comprendre les processus par lesquels certains persévèrent et d'autres quittent leur programme ou l'école.

Le rapport comporte quatre sections. La première présente les options théoriques qui nous ont guidées pour définir les parcours et pour analyser le matériau recueilli. La seconde section présente les repères méthodologiques. La troisième décrit les 13 parcours que nous avons repérés dans l'analyse et la dernière reprend des éléments d'interprétation.

Nous ne saurions terminer cette introduction sans rappeler que ce projet tout au cours de son développement a permis à de nombreux étudiants (plus de 25) de s'initier à la recherche qualitative et spécialement à la recherche longitudinale. En même temps, il est aussi important d'indiquer que leur contribution aux différentes étapes du projet a été indispensable. Nous pensons bien sûr aux étapes, souvent fastidieuses, de collecte de données, mais aussi à l'incalculable contribution au travail collectif d'analyse de données. Qu'ils en soient remerciés!

## 1. Éléments de problématique

### 1.1. L'intérêt scolaire et social pour la persévérance et la réussite

Au cours des dernières années, différents facteurs ont contribué à rendre stratégique la question de la réussite scolaire, de la persévérance et, à l'inverse, celle de l'abandon et de l'échec.

Dans les universités, la question du décrochage est posée dès les années 1970 par les chercheurs des services de recherche institutionnelle (Chenard, 2001). Il faut dire que cette question n'est pas sans rapport avec le mode de financement public des collèges et des universités qui, au Québec, est largement établi en fonction du nombre d'étudiants. On ne se surprendra pas l'attention a d'abord été portée par les établissements d'enseignement elles-mêmes et qu'une réflexion nationale soit apparue par la suite. Cet effort a rapidement

pris la forme d'appréciation quantitative du phénomène, ce qui n'a pas manqué d'ouvrir le débat sur des questions de définition. Il est effectivement difficile de mesurer un phénomène sans l'identifier et sans en produire une définition opérationnelle.

Cet intérêt pour la persévérance de la part des établissements scolaires est aussi constaté aux États-Unis (Wetzel, O'Toole et Peterson, 1999). Ainsi, pour les grandes universités prestigieuses, la rétention apparaît souvent un problème civique. En fait, recevant de nombreuses demandes d'admission, elles peuvent sélectionner les meilleurs élèves et la rétention n'est pas un problème. Par contre, ces universités tiennent à assurer la rétention des groupes minoritaires afin d'éviter les accusations de racisme ou de discrimination institutionnelle. Par contre, les autres universités cherchent à augmenter la rétention en général, car ces étudiants connaissent des performances scolaires plus variées et proviennent de milieux sociaux et culturels différents. La rétention est un moyen d'assurer la reproduction de leur effectif et leur viabilité financière. Elle serait, selon les auteurs, un moyen moins cher que le recrutement externe de financement constant.

Un second facteur a certainement été la crise économique des années 1980 et la crise de l'emploi qui s'en est suivie et qui a redéfini les paramètres de l'insertion et de la transition professionnelles. Les difficultés accrues d'insertion des jeunes sans qualifications (les BNQ ou bas niveau de qualification) ont conduit à s'interroger sur les modes d'insertion professionnelle, les formes de transition professionnelle et les facteurs qui les influencent. Le rapport à l'école a immédiatement été identifié alors que les statistiques soulignaient que le chômage diminuait de manière significative avec le niveau de diplôme. En même temps, les décrocheurs deviennent les grands perdants dans une société qui voit le niveau scolaire minimum d'accès aux emplois augmenté en faveur d'une conjoncture de forte concurrence pour l'emploi.

L'intérêt pour les questions de persévérance est révélateur de nouvelles préoccupations publiques et politiques qui produisent de politiques éducatives fondées sur le compromis entre deux référents normatifs : un d'ordre de l'action civique qui met de l'avant l'enjeu de l'égalité et un autre dit industriel qui pose l'enjeu de l'efficacité et de l'efficience.

Un principe fondateur des réorganisations scolaires au milieu du XX<sup>e</sup> siècle a été l'accessibilité plus grande devant l'éducation. Ce principe de justice sociale a conduit à formuler des politiques éducatives d'accessibilité sociale (s'assurer que les individus de différentes origines sociales et culturelles, développement de l'éducation des adultes, etc.), financière (création du régime public de prêts et bourses, établissement de la gratuité scolaire jusqu'au cégep, etc.) et géographique (création et construction d'établissements scolaires publics dans toutes les régions). Toutefois, les difficultés d'insertion et l'importance croissante du diplôme dans l'insertion socioprofessionnelle ont participé à introduire dans les politiques éducatives le registre de l'efficacité<sup>2</sup>. Le décrochage scolaire apparaît comme le symptôme d'une société qui a de la difficulté à assurer l'intégration sociale et professionnelle d'une partie importante des nouvelles générations. Ces constats remettent en cause la légitimité du système scolaire, et sa capacité à « former » les jeunes est remise en question.

Le poids du registre industriel s'est progressivement fait sentir. On retrouve d'abord une préoccupation en matière d'évaluation des programmes. Par exemple, il existe depuis plusieurs années une commission de l'évaluation de l'enseignement collégial dont le mandat est d'assurer une évaluation systématique des programmes tels qu'ils sont dispensés dans les établissements du réseau. Ensuite, les travaux de recherche sur les causes des échecs, du décrochage et de la persévérance se sont multipliés. De nombreuses actions ont peu à peu été mises en œuvre dans les cégeps et les universités afin de soutenir les étudiants en difficulté et ainsi favoriser leur réussite. L'importante réforme du système éducatif que le Québec a entreprise depuis 1996 se réalise sous le thème de la réussite (Prendre le virage du succès). Il s'agit bien d'un compromis entre les deux référents : il ne s'agit plus d'avoir accès aux établissements, mais d'avoir accès au diplôme. Une modification de l'ensemble de l'appareil éducatif est introduite des écoles primaires jusqu'à l'éducation des adultes.

---

<sup>2</sup> Les critiques formulées par les milieux économiques au sujet de l'inadéquation des programmes de formation par rapport aux nouvelles exigences du travail et de l'emploi et les pressions qu'ils ont exercé afin de rétablir la correspondance entre économie et éducation sont aussi un indicateur de la montée progressive du registre industriel dans l'élaboration des politiques éducatives et dans l'action publique.

Le dernier événement marquant en termes de mise en œuvre du registre industriel est la modification des modes de financement des établissements scolaires introduite, à la fin des années 1990 et début 2000, par le ministère de l'Éducation du Québec avec les plans de réussite (aux niveaux secondaire et collégial) et les contrats de performance (université). Tous les collèges doivent établir une planification et donc des interventions, afin d'accroître le taux de diplomation. Dans les universités, lesdits contrats sont un nouvel instrument de financement des établissements, selon lequel le réinvestissement sur quelques années (trois ans) des établissements universitaires dépend de la signature de ce contrat selon lequel chaque université s'engage à augmenter le taux de diplomation des étudiants de premier cycle (baccalauréat).

Un quatrième facteur a aussi renforcé le virage amorcé dans les interventions publiques. Alors que les 20 dernières années étaient plutôt caractérisées par les pénuries d'emploi, on voit poindre à l'horizon des pénuries de main-d'œuvre. Nous assistons, dans le milieu des années 1990, à un renversement de perspective et plusieurs entreprises de différents secteurs industriels (mais surtout dans la haute technologie et dans les nouvelles technologies) ainsi que leur porte-parole soulignent l'augmentation des problèmes de recrutement de main-d'œuvre et en conclut à l'existence de pénuries de main-d'œuvre, ce que par ailleurs différents travaux ont pondéré. Il ne s'agit pas de savoir si ces pénuries sont réelles, mais appréhendées. Le discours sur les pénuries a eu un poids social et politique en lui-même, ne serait-ce en soulignant l'importance de la main-d'œuvre qualifiée et la « nécessité » du système éducatif à assurer la formation de la relève technologique et scientifique nécessaire à la croissance économique et à produire davantage de diplômés. Ce discours ne fait que mettre un peu plus de pression sur la question de l'efficacité du système public comme le soulignait en 1998 un avis du conseil de la science et de la technologie du Québec, pour qui les faibles taux de diplomation en informatique sont inacceptables. « Il s'agit d'un véritable gaspillage d'espérances personnelles et de ressources collectives » la plupart des jeunes, il y a tout lieu de le penser, avaient effectivement au départ et la capacité et la motivation de poursuivre de telles études. Un système qui décourage tant d'espérances est un système qui doit être remis en question (CSTQ, 1998, p. 15). Ainsi, le

discours sur les pénuries renforce la légitimité des interventions autour de la persévérance et de la lutte au décrochage.

En plus, les discours publics sur le développement de l'économie et de la société fondée sur le savoir ont aussi introduit une pression sur le renforcement des exigences éducatives et la nécessité d'accroître le poids de la main-d'œuvre en haute technologie. D'une autre manière, la question de la capacité du système éducatif à produire la relève scientifique et technique est publiquement posée. En même temps, ont aussi émergé des interrogations sur les processus d'orientation et de choix de carrières des jeunes. En fait, il s'agit de savoir comment convaincre les jeunes à s'orienter vers les carrières techniques et scientifiques qui sont porteuses de progrès collectif et individuel. Des actions ont aussi été prises pour tenter d'augmenter la formation dans le domaine. Ainsi, souhaitant doubler en 5 ans le nombre de diplômés dans certains domaines, le MEQ a lancé, en 1999, un programme de bourses pour les diplômés qui terminaient leur formation dans les délais prévus de l'enseignement collégial technique, soit 3 ans. Ainsi, les étudiants qui avaient terminé leur formation dans les délais ont accès à une bourse de 3000 \$.

En somme, au cours des 25 dernières années, la conjoncture socio-économique ainsi que les différents discours publics mobilisateurs autour des thèmes de l'insertion professionnelle, des pénuries de main-d'œuvre et de la montée de la société du savoir ont tous conduit à la même conclusion : l'importance accrue de l'éducation et de la formation comme facteurs de croissance collective et individuelle. Cela s'est traduit par un intérêt croissant pour les questions relatives à la persévérance, à la réussite scolaire ou éducative et la lutte au décrochage.

## 1.2 Le déplacement des formes d'inégalités

Du point de vue du développement des établissements d'enseignement supérieur, l'entrée dans une économie et une société du savoir est réalisée depuis un certain temps. En effet, au cours des cinquante dernières années, nous avons assisté, dans tous les pays développés, à une croissance et une diversification institutionnelle du système d'enseignement postsecondaire. Aux États-Unis et au Canada par exemple, les collèges communautaires se

sont multipliés. Au Québec, les pouvoirs publics ont créé, au moment de la réforme de l'éducation (1964), 48 collèges d'enseignement général et professionnel (cégep), sans compter les collèges privés. Dans l'enseignement universitaire, on a connu une intégration des différents établissements d'enseignement et la création de nouvelles facultés. C'est le cas, par exemple, des écoles normales devenues facultés de l'éducation. En même temps, une diversification des domaines d'études s'est aussi réalisée.

L'enseignement postsecondaire a connu une croissance de ses effectifs, souvent identifiée à un processus de massification (Dubet, 1994a) qui ne serait d'ailleurs pas terminée (Statistique Canada, 2005). Par exemple, sur 100 jeunes qui entrent dans le système scolaire québécois en première année, 59 poursuivent leurs études dans l'enseignement collégial et 41 se rendent à l'université (MEQ, 2005). Cet accès a progressé au cours des années. En 1975-76, le taux d'accès aux études collégiales était de 39 % (tableau 1). En 30 ans, l'accès a progressé de 20 points. En 1984-85, le taux d'accès aux études universitaires (premier cycle) était de 30,1. En 20 ans, l'accès a donc augmenté de 20 points. L'accès à la maîtrise a presque doublé (6,8 % à 11,8 %) et celui du doctorat triplé (1,1 % à 3,1 %).

La massification a largement contribué à modifier les clientèles étudiantes (Erlich, 1998; Billson et Brooks-Terry, 1982; Chenard, 1997) des établissements d'enseignement supérieur longtemps réservées aux *héritiers* (enfants provenant des classes supérieures, pourvues d'un fort capital culturel ou des fractions de classe en reconversion) pour reprendre la formule de Bourdieu et Passeron (1964). Aujourd'hui, les adultes qui effectuent un retour aux études, de même que les étudiants à temps partiel, constituent dans certains établissements la part importante de leur clientèle. Les cours du soir sont devenus le lot quotidien des universités. Les femmes, longtemps sous-représentées, sont maintenant majoritaires (en 2002, respectivement 57 % et 60 % des étudiants sont des étudiantes dans l'enseignement collégial et dans les universités québécoises). Une certaine démocratisation s'est fait sentir par une plus grande croissance des étudiants provenant des fractions sociales qui n'avaient pas ou peu accès à l'université dans la période antérieure. Ces étudiants regroupent entre autres, les étudiants parfois qualifiés de première génération (EPG ou first-generation students) (Billson et Brooks-Terry, 1982; London, 1989).

Les inégalités de parcours changent au cours du temps et elles évoluent au gré des conjonctures économiques. Les inégalités sociales apparaissent très tôt dans les carrières scolaires comme en font foi les différences de parcours des filles et des garçons, les carrières des jeunes selon leur appartenance ethnoculturelle, les écarts régionaux de réussite et de décrochage, ainsi que les différences selon l'origine sociale et le niveau de scolarité des parents. Les inégalités ne se manifestent pas de la même manière selon que l'on est dans l'ordre secondaire, le collégial et l'université. Des effets de sélection se font sentir et le poids des différents facteurs change. Ainsi, le poids de l'origine sociale est moins important à l'université qu'au secondaire, par exemple.

Les inégalités se manifestent entre autres entre les hommes et les femmes. Elles ont aussi progressé au cours des années. Alors que le taux d'accès aux études collégiales des garçons était de 38,9 en 1975-76 et celui des filles de 39,7 %, l'écart entre les deux est aujourd'hui de 20 points (49,9 % pour les hommes et 69,2 % pour les femmes). À l'université, l'écart entre les deux sexes a passé 2,3 points en 1984-85 en faveur des filles à 15 points en 2005-06. Par ailleurs, on sait qu'encore aujourd'hui l'orientation scolaire et professionnelle est largement gouvernée par les clivages traditionnels entre hommes et femmes. (Szczepanik, 2006; Langlois, 2006).

Cette question de l'accès de nouvelles catégories d'étudiant est particulièrement délicate dans le contexte social et économique actuel, caractérisé par la croissance de l'économie et de la société du savoir et par la progression de l'apprentissage tout au long de la vie. Il faut convenir que les inégalités devant l'éducation et en particulier, devant l'enseignement postsecondaire, restent toujours fortes malgré tous les efforts des acteurs politiques et des intervenants éducatifs pour en faciliter l'accès. Plusieurs travaux récents de recherche de Statistique Canada, utilisant différentes sources de données, le soulignent d'ailleurs (Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005; Finnie, Laporte et Lascelles, 2005; Drolet, 2005; Barr-Telford et al., 2003).

Il ressort de cette brève présentation une situation en mouvement avec le déplacement des inégalités éducatives provoqué par le développement des établissements d'enseignement supérieur qu'il faudrait aussi associer à une croissance des aspirations scolaires. Cette

situation est aussi contrastée, car les inégalités n'ont pas disparu, elles prennent des formes différentes qu'il convient d'examiner par le biais de la poursuite des études et de la persévérance.

## 2. Repères théoriques

La formulation des pistes de recherche que nous avons poursuivie tout au cours du projet RELÈVE s'appuie sur une analyse plus globale des travaux sur différents thèmes comme les inégalités scolaires, le décrochage, les départs institutionnels, la persévérance ou les carrières scolaires. Ces travaux sont une porte d'entrée théorique de l'analyse des mécanismes et des processus jouant sur l'accès, l'orientation et la persévérance. La revue de la littérature permet de constater que les multiples facteurs qui influencent ces dimensions des trajectoires éducatives trouvent leur origine dans différentes temporalités. Certains prennent racine dans la situation passée des individus, d'autres relèvent des anticipations et des projets (futur) et finalement d'autres sont ancrés dans les conditions de vie actuelles et les expériences en cours.

### 2.1 Une lecture des travaux récents

Le poids des facteurs relatif au « passé » des individus ou à leurs expériences antérieures apparaît dans de nombreuses études empiriques souvent quantitatives qui soulignent par exemple que le meilleur prédicteur de la persévérance est la performance scolaire antérieure (Murtaugh, Burns et Schuster, 1999). Les auteurs du bilan diagnostique de la diplomation dans l'enseignement technique québécois abondent dans le même sens : « globalement, les élèves qui arrivent au collégial avec des moyennes élevées au secondaire obtiennent plus souvent un DEC que les autres » (Paillé et al, 2003, p. 4). Les travaux sur les étudiants de premières générations indiquent que l'expérience scolaire au secondaire de ces derniers ayant été plus difficile, elle laisse des traces sur l'expérience en cours (Horn, Nunez et Bobbitt, 2000). Les habiletés et les habitudes éducatives acquises antérieurement jouent un rôle stratégique dans la persévérance à un cycle donné de formation, sans compter que l'expérience scolaire antérieure est aussi une source d'information sur les différents champs

de savoir qui peut orienter les choix de programme tant par le contact avec les différentes disciplines, l'information sur les différentes éventualités professionnelles existantes que par le biais de la sélection scolaire qui contribue à réduire le champ des possibles.

Les sociologies de la reproduction sociale privilégient aussi les situations antérieures dans l'analyse des trajectoires scolaires. Le « passé », cristallisé dans l'origine sociale et les expériences scolaires antérieures, se voit fixer un poids décisif et déterminant dans l'analyse de la situation scolaire en cours. Ainsi, celle-ci est largement modelée par les expériences scolaires antérieures, elles-mêmes façonnées par les différentes appartenances sociales, comme la situation socio-économique de la famille, les rapports de genre ou l'appartenance ethnoculturelle, pour ne reprendre que les ancrages classiques mis en évidence par les sociologues de l'éducation (Bourdieu et Passeron, 1970; Duru-Bellat, 2002). Ainsi, les rapports de classe, de genre et de culture sont considérés comme des sources possibles de dispositions culturelles incorporées qui seraient à l'origine des choix scolaires (choix de programme ou d'établissement) (Gauthier et Mercier, 1994 ; Dronkers, 1994; Khonder, 2001) ou du déroulement du parcours. Ces analyses expliquent le choix d'études et la persévérance en référence aux habitudes, aux compétences et aux dispositions héritées ou incorporées qui modèlent les schèmes d'action et d'interprétation qui seront mobilisées dans le processus de choix (Ball et al., 2001 et 2002; Swail, Cabrera et Lee, 2004; Duggan, 2004; Rodriguez, 2003; Warburton, Bougarin et Nunez 2001a, 2001b). Il faut aussi considérer que la position sociale intervient dans l'accès aux ressources sociales et économiques qui peuvent influencer les décisions en matière de choix scolaire. Il faut aussi compter avec les conditions de vie.

Si la logique de la reproduction et de la transmission intergénérationnelle du capital culturel et de la position sociale gouverne ou oriente largement l'accès et la persévérance scolaire, elle n'est pas l'unique logique en œuvre comme l'indique l'existence de « transfuges », comme les EPG, soit des étudiants qui poursuivent des études malgré une position sociale défavorable. Il est donc important de dégager les autres logiques qui président aux choix de la poursuite des études et de mieux saisir les mécanismes sociaux qui permettent de contrecarrer les probabilités (Beating the odds). Doit-on penser que ces « exceptions » sont

produites par un investissement scolaire spécifique des familles, par une situation culturelle originale, par des performances scolaires individuelles particulières, par une transformation importante du système scolaire (effet structurel) ou par une élévation des aspirations scolaires (Terrail, 1992 a et b; Lahire, 1993)?

Par ailleurs, d'autres travaux insistent plutôt sur la situation présente (Filkins, Doyle, 2002). La nature de l'expérience en cours et la signification que les étudiants lui donnent modèlent les parcours dans le sens de la continuité ou des réorientations. Ainsi, le degré d'engagement dans les études (Pirot et de Ketele, 2000), la qualité de l'enseignement et le désintérêt progressif pour la science (Seymour et Hewit, 1997), le degré de conversion du métier d'élève à celui d'étudiant au moment du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement postsecondaire (Coulon, 1992) et l'intégration intellectuelle et sociale (Tinto, 1993) dans une nouvelle institution rendraient compte du décrochage scolaire.

Certains travaux insistent en particulier sur un aspect de l'expérience en cours, soit l'entrée dans l'institution. Rivière (1996), à la suite d'une recherche sur les décrocheurs en sciences humaines dans un cégep, indique que l'abandon des études est perçu comme l'aboutissement d'un vécu scolaire parsemé de déceptions, de frustrations et de crises. Cette chaîne est productrice d'une spirale ou d'un cercle vicieux qui induit de mauvais résultats scolaires et qui conduit au désengagement. Les individus entrent au collège avec un projet éducatif et professionnel qui ne trouve pas d'écho dans les orientations et le fonctionnement quotidien de l'institution. Cette distance, productrice d'une première désillusion, constitue un premier pas vers le décrochage. Ainsi, l'écart entre la perception du collège, construite avant l'entrée dans l'institution, et la réalité, à laquelle les étudiants sont confrontés dès leur arrivée, conduit à entrer dans un cycle qui ouvre sur un désenchantement et au décrochage. Ces travaux indiquent que la nature des études en cours tient largement des études antérieures, par le biais des résultats scolaires, de la formulation de projet et de la confrontation à une nouvelle institution éducative.

Dubet et Martucelli (1996) proposent une sociologie de l'expérience scolaire, qui est en continuité avec celle de l'expérience sociale. L'expérience scolaire est définie comme la façon dont les étudiants combinent les diverses logiques d'action sociale au sein de la

structure scolaire. Par exemple, il peut exister plusieurs significations du travail scolaire : « L'élève peut travailler parce que c'est ainsi, parce qu'il a intériorisé l'obligation du travail scolaire dans sa famille et à l'école, et c'est essentiel. Mais cet élève doit et peut aussi travailler s'il est capable de percevoir l'utilité, scolaire ou non, de ce travail, s'il est en mesure ou en position d'anticiper des gains, ce qui ne recouvre pas exactement le premier type de signification. Enfin, l'élève peut travailler parce qu'il éprouve ce travail comme une forme de réalisation de soi, d'intérêt intellectuel. » (Dubet et Martucelli, 1996, p. 65).

De manière plus globale, l'approche de Tinto (1993) développée pour rendre compte des départs institutionnels, qu'il ne faut pas confondre avec les abandons, les explique par le jeu d'une double intégration à la nouvelle institution : intégration académique ou intellectuelle et intégration sociale. La première se manifeste dans les interactions de l'individu non seulement avec les professeurs en classe ou en dehors de celle-ci, mais aussi avec tout le personnel de l'institution. Cette intégration se réalise en lien avec le rendement scolaire de l'étudiant. L'expérience sociale renvoie à toutes les activités extraacadémiques présentes dans la vie quotidienne sur le campus et aux interactions avec les pairs.

Pour Coulon, la première tâche de l'étudiant est d'apprendre son métier, condition essentielle de persévérance dans l'enseignement supérieur. Par cet apprentissage, les étudiants parviennent à s'affilier, c'est-à-dire à « découvrir et s'approprier les allants de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur » (1993, p. 165). L'affiliation est la démarche par laquelle un étudiant adapte ses habitudes afin d'acquérir un nouveau statut social (1993, 2). L'étudiant doit démontrer son savoir-faire, condition de sa réussite qui lui permettra d'être reconnu socialement compétent. L'affiliation comporte aussi un volet institutionnel qui conduit à la maîtrise des règles, formelles et informelles, de fonctionnements des institutions et un volet intellectuels qui ouvre sur la maîtrise des conditions d'exercice du travail intellectuel.

Le passage à l'enseignement supérieur est marqué par plusieurs ruptures à la suite :

1. de changements possibles des conditions d'existence potentiellement génératrices d'anxiété;

2. de la modification de la vie affective par le passage d'une vie familiale à une vie plus autonome;
3. d'une adaptation psychopédagogique (les relations différentes avec les professeurs qui sont souvent réduites, l'anonymat plus important dans les institutions postsecondaires, et la modification de son identité);
4. du rapport au temps qui est changé (durée des cours, volume horaire, année non continue, rythme de travail différent);
5. de la transformation du rapport à l'espace, ne serait-ce que parce que les universités (ou les collèges) sont différentes des écoles secondaires;
6. de la confrontation à un nouvel univers de règles, formelles, informelles, voire tacites, qui sont souvent plus complexes et plus articulées les unes aux autres.

Les travaux de Tinto et de Coulon soulignent aussi en quoi les transitions entre ordres d'enseignement qui sont aussi bien souvent des transitions entre deux régimes éducatifs sont des moments particulièrement critiques des cheminements scolaires, car ce sont des moments de possible remise en jeu des dispositions et des habitudes acquises précédemment. Il s'agit de moments particulièrement forts d'indétermination, car on ne connaît pas les règles du jeu dans lesquelles on entre.

Outre le rapport des étudiants à l'institution scolaire, il faut aussi considérer que l'expérience extrascolaire peut être un facteur qui influence la nature des parcours ou des carrières. À cet égard, les incidents (voire accidents) biographiques, le soutien des pairs et des membres du réseau social des étudiants, les conditions de vie et les stratégies de conciliation travail-études-famille (surtout dans le cas des étudiants en retour aux études) sont autant de facteurs qui peuvent favoriser la poursuite des études ou, au contraire, la bloquer. L'expérience extrascolaire est une source de ressources diversifiées (économique, social et temps) qui peuvent jouer le déroulement de la carrière. À cet égard, l'observatoire de la vie étudiante définit les conditions de vie étudiante autour de trois aspects : la vie matérielle (le logement, l'alimentation et la santé), les questions économiques (le financement des études, les ressources accessibles et les dépenses) et les conditions

d'études (les manières d'étudier, les pratiques culturelles, les pratiques de lecture) (Grignon, 2000)

Enfin, d'autres recherches insistent surtout sur l'anticipation du futur et les projets (Maimier, 2003; Duggan, 2001). Les étudiants quittent le secondaire avec des projets en tête. Ceux-ci peuvent être vagues ou précis, être plutôt orientés sur le choix des études ou sur un choix professionnel. Les choix scolaires sont guidés par une anticipation de l'avenir, soit par la formulation d'un projet personnel plus ou moins explicite. Les travaux sur les projets professionnels (Béret, 1986 et 2002; Felouzis et Sembel, 1997) insistent aussi sur les représentations du futur comme un « déterminant » des conduites en cours. Felouzis et Sembel (1997) définissent ce projet par l'articulation de trois dimensions : le rapport aux règles de l'établissement scolaire (aspect institutionnel et éducatif), la logique du travail (projet professionnel) et sa perception par les étudiants (dimension subjective du projet), ainsi que la dimension contingente de toute carrière. La construction du projet se réalise par ajustements successifs permettant « de prendre en compte à la fois les éléments externes et objectifs (la situation de l'emploi, la rentabilité des diplômés, etc.) et ceux, plus subjectifs, de l'acteur social en situation dans chaque filière... » (Felouzis et Sembel, 1997, p. 47). Des économistes (Montmarquette et al., 2001) comme des sociologues (Seymour et Hewit, 1997) rappellent aussi que les choix actuels dépendent largement des avantages escomptés de la poursuite des études. Le choix en cette matière dépendrait d'un calcul qui met en balance les coûts et les avantages anticipés de la poursuite des études ou de leur arrêt.

## 2.2 Les parcours étudiants

La revue de la littérature sur la persévérance, la réussite et les abandons scolaires permet aussi de constater que de multiples facteurs influencent l'accès et la continuité des études. Il s'agit « de phénomènes complexes sur lesquels agit une combinaison de caractéristiques sociales, familiales, scolaires et individuelles » (Knighton et Bussière, 2006, p. 18). Ces caractéristiques trouvent leur origine dans différentes temporalités sociales. Certaines prennent racine dans la situation passée des individus (origine sociale et culturelle, expériences éducatives antérieures, conditions de vie), d'autres relèvent des anticipations et

des projets (futur) comme le soulignent plusieurs études soulignant l'importance des projets dans la poursuite des études. Finalement, d'autres sont ancrées dans les conditions de vie actuelles et les expériences en cours qu'il s'agisse des expériences scolaires ou des expériences extrascolaires (comme les conditions de vie, le rapport à l'emploi ou des processus plus larges comme le passage à l'âge adulte).

Ainsi, une diversité de travaux, mobilisant des approches théoriques variées<sup>3</sup>, mettent de l'avant ou privilégient l'influence de dimensions ou de facteurs relevant de différentes temporalités sociales pour rendre compte des modalités d'accès, de l'orientation et de la poursuite des études. Face à cette situation, l'approche la plus heuristique consiste à chercher à saisir les articulations entre les différentes temporalités qui construisent les biographies des individus et influencent leurs décisions de poursuite d'études, de choix d'études et de persévérance. Cette voie est d'ailleurs présente dans la sociologie des projets qui définit ces derniers comme une anticipation produite dans l'expérience passée en fonction des héritages culturels (Béret, 2002).

Dès lors, le concept de parcours ou de carrière devient particulièrement intéressant à utiliser. Il permet de dégager des cohérences entre les différents facteurs et de divers événements qui influencent la poursuite des études, fixent l'orientation scolaire et professionnelle et ponctuent l'expérience scolaire. Ainsi, certains choix et divers parcours peuvent être orientés par des temporalités différentes. Dans certains cas, les choix relèvent des décisions ou situations passées largement structurées dans une logique de reproduction sociale alors que dans d'autres, les anticipations jouent un plus grand rôle. La contribution des expériences en cours (du présent) pourra aussi être mise en évidence, que ce soit parce que des éléments de cette expérience activent des dispositions passées (Lahire, 1996 et 1998) ou qu'elle intervient en provoquant une rupture et conduisant à des bifurcations.

Nous pouvons définir les parcours comme une suite d'événements ou d'expériences dans le cadre des études dans un programme donné. Ce concept, tel que nous l'utilisons, est proche de la définition proposée par Crossan et al. (Gallacher and al, 2002 ; Crossan et al, 2003) pour qui une carrière éducative est une suite d'événements qui, par l'éducation et

---

<sup>3</sup> et même quelques fois incompatibles.

l'apprentissage, interviennent dans la constitution et la transformation de l'identité de l'individu. Une carrière éducative se déroule sur un laps de temps relativement long, ouvrant sur des engagements, des désengagements et des réengagements dans plusieurs situations de formation et d'apprentissage. À leurs yeux, toute carrière comporte un volet objectif et un volet subjectif. Ils reprennent aussi, des travaux de Bloomer et Hodkinson, la référence au développement de « dispositions à apprendre » (*the development of dispositions to learning over time*, Bloomer et Hodkinson, 2000 : 590). Finalement, ils reprennent 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 de manière plus ou moins permanente.

Notre intérêt consiste à examiner le parcours scolaire au cours des études postsecondaires. Ainsi, nous amorçons notre étude à la fin du secondaire, moment de décision quant à la poursuite des études et aux choix des études à entreprendre. Les propriétés des parcours tels que nous les concevons sont très proches de celles indiquées par les auteurs précédents. Nous les définissons par quatre axes analytiques :

- Les transactions entre l'individu et l'établissement scolaire,
- les articulations que les individus construisent entre les volets objectifs et subjectifs de la carrière,
- les transactions opérées entre expériences scolaires et expériences extrascolaires (incluant les conditions de vie, les héritages intellectuels et culturels, les relations de sociabilité),
- le rapport au temps.

### *Les transactions entre l'individu et l'institution scolaire*

Un premier axe précise les options théoriques du premier. Les parcours ou les carrières sont le résultat des transactions qui s'opère entre les étudiants et les institutions scolaires. Le poids des dimensions institutionnelles et organisationnelles est lourd dans le déroulement des parcours, car elles balisent, ne serait-ce que par les exigences formelles et informelles

d'entrée, les probabilités d'accès et les horizons envisageables par les individus dans leur décision d'orientation. Le traitement de l'indiscipline scolaire (Fallis et Opotow, 2003), la compétition scolaire, le régime pédagogique ou l'absence d'encadrement (Rivière, 1996), les pratiques institutionnelles 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 d'une manière ou d'une autre le déroulement des carrières.

### *Les événements et leur signification*

La compréhension des carrières passe aussi par l'attention accordée au second axe, soit la dynamique qui s'instaure entre le sens attribué à l'expérience scolaire, l'engagement des individus et les composantes objectives (ou, au moins objectivables) des parcours. Cette dynamique se manifeste au premier chef dans la « ... la croyance dans le jeu » éducatif que les étudiants peuvent exprimer, c'est-à-dire dans l'illusion (Bourdieu, 2001 : 103) qui est aussi définie de manière plus fine comme l'*adhésion immédiate à la nécessité d'un champ ou [la] croyance fondamentale dans la valeur des enjeux* (Bourdieu, 1997). Elle peut aussi être entendue dans la perspective interactionniste selon laquelle les carrières comportent à la fois une dimension objective constituée par des positions sociales identifiables, des statuts et des situations et une dimension subjective, constituée essentiellement du sens que les acteurs attribuent à leur expérience (Crossan et al, 2003). Enfin, on peut aussi reconnaître des caractéristiques de cette dynamique dans la sociologie de l'expérience. Des travaux comme ceux de Coulon (1992) ont montré que les mêmes rapports institutionnels dans les établissements scolaires ne conduisent pas nécessairement aux mêmes expériences éducatives individuelles. Par exemple, les échecs scolaires peuvent être un facteur de découragement pour les uns ou de réengagement dans leurs études pour d'autres. Il nous faut être attentifs à la « manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996 : 62).

### *Les transactions entre l'expérience scolaire et l'expérience extrascolaire*

Un troisième 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 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. De plus, l'expérience non scolaire ne doit pas être considérée que dans le présent : l'expérience antérieure, en particulier l'influence du milieu familial d'origine ainsi que le contexte géographique qui influencent la subjectivité des acteurs et leurs destinées éducatives. Au Canada, une étude récente (Christofides, Cirello et Hoy, 2001) démontre clairement que la fréquentation scolaire des jeunes a augmenté considérablement entre 1975 et 1993 et que pour comprendre la convergence entre les jeunes plus ou moins favorisés, il faut tenir compte non seulement de la hauteur des revenus parentaux, mais aussi de la scolarité des parents, et des considérations géographiques (province de résidence, proximité des établissements). D'autres chercheurs soulignent que le capital économique et culturel de la famille serait un facteur encore plus déterminant que le genre pour expliquer les cheminements au postsecondaire, et ce, même dans des systèmes conçus pour faciliter et soutenir l'accès à la formation postsecondaire comme en Colombie-Britannique et en Alberta (Andres et Krahn, 1999).

L'expérience extrascolaire doit aussi tenir compte de processus plus larges qui sont en œuvre au moment de l'entrée dans l'enseignement postsecondaire et qui peuvent l'influencer. Nous pensons par exemple au passage à la vie adulte qui a fait l'objet de nombreux travaux récemment qui soulignent combien ce dernier est aujourd'hui progressif et dont les différents volets sont désynchronisés (Gaudet, 2007; Galland, 2001).

### *Le rapport au temps*

Le dernier axe nous conduit à inscrire le parcours scolaire, objet de notre étude, dans le cadre plus large de différentes temporalités qui composent toute biographie individuelle. Ainsi, nous ouvrons sur les dimensions sociales, économiques, culturelles et cognitives qui ont construit les individus avant leur entrée dans les études postsecondaires. Ainsi, l'origine sociale et les expériences scolaires antérieures sont les deux principales dimensions relevant du passé à prendre en compte. Les projets et les anticipations sont les principales dimensions relevant du futur. L'expérience en cours peut aussi intervenir dans la « pente » des parcours et introduire des bifurcations plus ou moins profondes. Cette expérience en cours n'est pas uniquement façonnée par les dispositions acquises ou les projets, elle est aussi un moment de confrontation des projets et des choix précédents.

### **3. Repères méthodologiques**

L'approche méthodologique de type qualitatif et longitudinal est la technique d'enquête retenue afin de comprendre et de saisir au mieux les parcours des étudiants et de pouvoir par la suite les suivre individuellement. L'emprunt de la technique de l'entretien semi-directif, réalisé auprès d'étudiants de divers programmes, offre la possibilité de prendre en compte le temps de la prise de décision en matière d'orientation jusqu'au temps où les enquêtés sortent de leur programme : départ scolaire avant l'obtention du diplôme, changement de programme, ou persévérance et obtention du diplôme. Cette dimension de l'enquête peut apparaître délicate lorsque les parcours scolaires et professionnels ne sont pas linéaires : phénomène particulièrement présent en filières techniques.

Ce choix méthodologique permet d'une part de prêter attention au sens des actions engagées et des décisions prises par les individus concernés pour cette recherche. D'autre part, les facteurs susceptibles d'influencer le parcours et l'expérience scolaires des cas intéressés pourront être relevés, de même que les facteurs propres aux individus; facteurs qui ont du sens pour les enquêtés sans être forcément retenus par la littérature.

### 3.1 L'échantillon

Sur la base d'une démarche qualitative, il s'agissait de retenir une cohorte constituée d'étudiants inscrits en première session sans présumer de la nature de leur expérience avant la première entrevue. Le suivi de chacun au cours des mois et des années subséquentes inscrit le cadre empirique dans une logique de parcours. Ainsi peuvent se réaliser des comparaisons entre les différents temps de la formation et une relation de confiance plus étroite entre les enquêteurs et les enquêtés peut s'établir. Cette relation facilite l'obtention d'un recueil de données plus détaillé et plus riche sur l'expérience des individus. La rencontre avec les répondantes et les répondants à plusieurs reprises apporte des informations complémentaires qui auraient été omises ou peu développées lors des entrevues précédentes.

Notre panel est composé d'une cohorte de 126 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 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 session<sup>4</sup>. Tous les étudiants de l'enquête sont des volontaires<sup>5</sup>.

### 3.2 La grille d'entretien

L'ensemble des membres de l'équipe a utilisé une liste de thèmes jugés pertinents. Seulement certains d'eux ont été retenus et discutés, à partir desquels s'est constituée la grille d'entretien sur la base de cinq thèmes dominants. La forme et le contenu de cette grille sont conçus de telle manière à laisser une grande place à l'expérience de l'enquête dans son discours. Les cinq thèmes de la grille sont :

---

<sup>4</sup> Rappelons que la majorité des étudiants de ces programmes prennent plus que trois ans à terminer leur programme.

<sup>5</sup> Le volontariat a été une condition imposée par la Commission d'accès à l'information du gouvernement du Québec.

- L'expérience initiale : les cours, les professeurs, les pairs et l'établissement tels que perçus par le répondant;
- Le choix de programme et de collège : les motifs et les considérations invoqués par le répondant pour justifier son choix de programme et d'établissement;
- Les expériences antérieures : le parcours scolaire et professionnel antérieur des étudiants, en particulier leur passage à l'école secondaire ou dans d'autres programmes de l'enseignement supérieur et leurs expériences de travail régulier s'il y a lieu;
- Les activités extrascolaires : les loisirs, le travail rémunéré et les conditions de vie du répondant;
- Les projets : les intentions de l'étudiant à l'égard de la poursuite de ses études, de sa profession et de son style de vie à court, moyen et long terme.

De plus, un questionnaire a permis de recueillir des données sociodémographiques sur les répondants.

### 3.3 L'analyse des données

La démarche globale en est une longitudinale et qualitative. Elle présente de nombreux avantages qui justifient amplement son choix. Toutefois, elle n'est pas sans limites. La plus évidente est, bien sûr, le temps nécessaire à la cueillette des données, qui a duré près de cinq ans avant que les derniers étudiants n'obtiennent leur diplôme.

Notre démarche analytique s'apparente à l'approche dite de la théorie ancrée, mais elle n'en respecte pas l'ensemble des principes. L'organisation de la recherche comme l'ampleur de l'échantillon ne permettaient pas d'en appliquer les principes dont la démarche itérative entre des phases de cueillette de données, leur analyse et le retour sur le terrain guidé par la formulation d'hypothèses. Par exemple, les contraintes de préparation des données (transcription et formatage des entretiens) ne permettaient pas une analyse approfondie du matériau avant d'amorcer une autre phase de cueillette de données. Les contraintes de traitement des entrevues furent plus lourdes que ce que nous avions prévu.

Nous avons réalisé une démarche dialectique entre une approche inductive et une approche déductive. En effet, en même temps que nous nous sommes imprégnés du matériau recueilli et que nous dégagions, déductivement, des tendances et des processus en œuvre dans l'expérience scolaire des étudiants, nous affinons notre définition théorique des parcours en fonction des quatre axes analytiques présentés au chapitre précédent. Ainsi, le travail de précision théorique a été alimenté par l'analyse empirique et cette dernière a peu à peu été modelée par les précisions théoriques.

L'analyse a été réalisée en deux temps. Dans un premier, il ne nous était pas possible d'analyser l'ensemble du matériau, nous avons donc analysé les premières entrevues en distinguant selon différentes catégories d'étudiants : ceux d'un collège, ceux d'un programme, les étudiants qui provenaient directement de l'enseignement secondaire, étudiants en retour aux études, etc. Ainsi, progressivement, nous nous sommes approprié le matériau empirique et nous avons pu produire une analyse de l'ensemble des parcours.

Lors de l'analyse finale, nous avons lu les différents entretiens réalisés pour chaque étudiant. Ils ont été lus par plusieurs chercheurs de l'équipe et leur contenu discuté entre nous. Cette analyse devait nous permettre de créer des consensus en fonction de deux grandes questions génériques :

- Quels sont les événements marquants du parcours?
- Quels sont situations, les décisions, les événements, les facteurs qui sont des ressorts qui orientent chaque parcours tant sur le plan de la continuité que des ruptures entre les différents moments de l'expérience scolaire et de l'expérience extrascolaire.

Chaque « cas » a été analysé par plusieurs chercheurs, la discussion permettant de dégager des consensus quant à l'interprétation du matériau. Par la suite, nous avons cherché à regrouper les parcours individuels afin de produire une typologie. Nous avons créé des typologies individuelles que nous avons confrontées afin d'en arriver à une seule qui est présentée dans le chapitre suivant.

#### 4. Les parcours

S'inscrire au cégep directement après son diplôme d'études secondaires (DES) et décrocher son diplôme d'études collégiales (DEC) dans le temps prescrit (soit six sessions dans le même programme du secteur technique) relève d'un parcours linéaire qui est aujourd'hui devenu minoritaire. À l'automne 2005, 4 nouveaux étudiants inscrits dans un programme technique collégial des cégeps publics sur 10 étaient le fait d'étudiants qui s'étaient déjà inscrits à un programme de l'enseignement collégial (tableau 2). En 2001, un peu plus du tiers des étudiants (36,8 %) de l'enseignement technique ont terminé leurs études en trois ans. (Tableau 3). Un autre indice de la diversité des parcours étudiants est donné par le programme de diplomation. Ainsi, pour la population étudiante inscrite pour une première fois aux études collégiales en 2004 dans un programme technique du secteur public, 31,5 % diplômèrent dans le même programme et le même collège dans le temps prescrit, soit trois ans. Ce pourcentage atteint 32,2 % si ce diplôme dans le même programme est obtenu dans un autre collège (SRAM, Profil scolaire des étudiants par programme). Mais au-delà de cette constatation d'une complexification des parcours, encore faut-il les identifier et dégager les facteurs qui peuvent influencer leur morphologie.

Cette diversité de provenance des étudiants en enseignement technique est aussi un trait de notre panel. Il est possible d'y distinguer trois catégories d'étudiants. La première est composée de 30 étudiants en retour aux études. Parmi eux, 11 sont persévérants et ont obtenu leur diplôme, 17 ont quitté le programme et 2 ont disparu<sup>6</sup>. La seconde catégorie est constituée de 46 étudiants qui proviennent directement de l'enseignement secondaire. Ils ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en juin 2000. Parmi ceux-ci, 22 sont des étudiants persévérants qui ont obtenu leur diplôme, 22 ont quitté le programme et 2 sont considérés comme disparus. Finalement, les 51 autres étudiants ont connu des bifurcations avant d'entrer dans le programme. Certains ont déjà l'expérience de l'enseignement collégial dans un autre programme ou dans le cycle d'Accueil et d'Intégration. Parmi ceux-ci, 24 sont persévérants, 19 ont quitté le programme et 6 ont disparu.

---

<sup>6</sup> Il s'agit d'étudiants qui, à un moment ou un autre de la recherche, n'ont plus désiré poursuivre les entretiens ou qui n'ont pas retourné nos appels. Nous avons perdu tout contact avec eux. Nous pensons que plusieurs d'entre eux ont quitté le programme et n'ont pas voulu nous rencontrer pour nous faire part de leur décision, parce qu'ils étaient incapable de le faire.

Notre analyse se déroulera en trois temps. Le premier est consacré à l'analyse de l'entrée des étudiants dans le programme. Plus spécifiquement, il s'agit de dégager les ressorts de l'orientation qui ont conduit les étudiants dans l'un des trois programmes. Ce faisant, nous nous attardons à un moment spécifique du parcours, soit son déclenchement. Dans un second temps, nous nous intéressons aux étudiants qui ont décidé d'interrompre leur participation au projet de recherche. Bien qu'il nous soit impossible de dégager leur parcours, nous cherchons à dégager des indices quant à la nature de leur expérience scolaire au cours des premiers mois. Nous poursuivons par la suite par l'analyse en dégageant les différents parcours des étudiants qui ont participé à la recherche du début à la fin.

Tableau 2

**Inscription à l'enseignement collégial (enseignement technique) dans les collèges du réseau publics, de 1996 à 2004**

	Première inscription au collégial (population A)	Première session d'inscription à un programme, mais ont déjà été inscrits (population B)	Total	Population A %	Population B %
	N	N	N	%	%
Aut-1996	16999	13071	30070	56,5	43,5
Aut-1997	16566	13173	29739	55,7	44,3
Aut-1998	16515	12890	29405	56,2	43,8
Aut-1999	15992	12999	28991	55,2	44,8
Aut-2000	15209	12859	28068	54,2	45,8
Aut-2001	15320	12666	27986	54,7	45,3
Aut-2002	13818	12583	26401	52,3	47,7
Aut-2003	12904	12621	25525	50,6	49,4
Aut-2004	12874	12329	25203	51,1	48,9
Aut-2005	12871	11797	24668	52,2	47,8
Hiv-1996	487	2432	2919	16,7	83,3
Hiv-1997	524	2527	3051	17,2	82,8
Hiv-1998	604	2211	2815	21,5	78,5
Hiv-1999	615	2358	2973	20,7	79,3
Hiv-2000	658	2236	2894	22,7	77,3
Hiv-2001	531	2108	2639	20,1	79,9
Hiv-2002	558	1978	2536	22,0	78,0
Hiv-2003	553	1854	2407	23,0	77,0
Hiv-2004	694	1793	2487	27,9	72,1
Hiv-2005	663	1678	2341	28,3	71,7

Sources : Service régional d'admission du Montréal Métropolitain, données fournies Mme Michèle Gingras, mars 2006

Tableau 3

**Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales enregistrés par les nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, à un programme menant au DEC de l'enseignement technique, aux trimestres d'automne de 1990 à 2001, selon le nombre d'années écoulées depuis l'entrée au collégial, ensemble du réseau<sup>1</sup>**

Nombre d'années Écoulées <sup>2</sup>	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
3	30,2	29,1	27,2	27,2	26,5	29,1	30,3	33,6	34,4	35,4	36,8	36,8
4	48,2	46,7	44,0	43,9	44,4	45,9	47,2	50,5	51,4	52,5	53,1	
5	54,6	53,1	50,4	50,0	50,6	52,2	53,4	56,9	58,0	58,4		
6	57,3	56,1	53,5	52,8	53,2	55,5	56,5	60,1	60,9			
7	58,8	57,7	55,0	54,6	54,9	57,3	58,3	61,9				
8	59,8	58,6	56,1	55,8	56,0	58,5	59,5					
9	60,4	59,3	57,1	56,8	57,0	59,3						
10	61,0	59,9	57,9	57,7	57,7							
11	61,5	60,5	58,4	58,2								
12	61,9	60,9	58,8									
13	62,2	61,3										

Source : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2005  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/chesco/fichiers\\_05\\_xls/dip\\_typfor\\_ensV2005.xls](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/chesco/fichiers_05_xls/dip_typfor_ensV2005.xls)

1 Toutes les sanctions des études collégiales ont été considérées et ce, qu'elles aient été obtenues ou non dans le programme de la première inscription au collégial.

2 Il s'agit du nombre d'années écoulées depuis l'entrée au collégial. La durée prévue d'un programme menant à un DEC de la formation préuniversitaire est de deux années et celle d'un programme menant à un DEC de l'enseignement technique est de trois années. La notion de durée prévue des études ne s'applique pas à la session d'accueil ou de transition. Après un ou deux trimestres, les élèves devraient normalement être inscrits dans un programme de DEC (préuniversitaire ou technique).

## 4.1 Le choix de programme

Les parcours dans l'enseignement postsecondaire commencent avant l'entrée dans les établissements scolaires. D'une part, du point de vue institutionnel, il faut faire une demande d'admission dans un cégep et avoir une réponse positive. Ce moment canalise en fait un ensemble de préoccupations individuelles sur le projet ainsi que plusieurs pratiques éducatives qui ont pour objectif d'aider les élèves à prendre une décision quant à la poursuite des études et à la voie à prendre. Il s'agit de soutenir l'élève dans son orientation scolaire et professionnelle.

On peut concevoir l'orientation comme une décision individuelle orientée par les projets professionnels et éclairée par une information pertinente sur les institutions scolaires, les programmes et les métiers. Les pratiques d'orientation scolaire sont largement fondées sur cette représentation du processus. En fait, le processus de « décision » tel qu'il se dégage des discours étudiants est nettement plus complexe. Nous avons dégagé deux dimensions qui rendent compte de la décision en matière d'orientation : le mode de décision et les logiques du choix.

L'orientation scolaire et professionnelle est souvent perçue comme un processus explicite de choix à la suite d'une recherche d'informations. Ce mode de décision n'est qu'un cas de figure possible. Plusieurs étudiants ont complété les procédures d'admission, ils ont été admis au programme et ils ont amorcé leurs études, mais ils ressentent toujours une forte indécision vocationnelle<sup>7</sup> relativement au choix de programme et de carrière : ils ne sont toujours pas certains d'avoir fait le bon choix. Les premières semaines serviront en quelque sorte d'exploration. D'ailleurs, plusieurs (45 étudiants et étudiantes sont dans cette situation, sans compter les personnes en retour aux études qui ont déjà connu l'enseignement collégial) n'en sont pas à une première admission dans un programme collégial. Ils ont déjà été inscrits à un programme qui, finalement, ne leur convenait pas et ils sont dans une phase de réorientation. D'autres ont utilisé le programme d'accueil et d'intégration afin de s'accorder une période supplémentaire de réflexion, pour compléter certains préalables ou pour suivre des cours de mise à niveau; d'autres ont de fait effectué

---

<sup>7</sup> Cette indécision porte sur le contenu du métier.

une session de transition pour gagner du temps en complétant certains cours avant d'être admis au nouveau programme<sup>8</sup>. Plusieurs ont réalisé leur choix sous contrainte. C'est le cas par exemple des étudiants qui ont connu des échecs dans certaines disciplines ou dont les notes ne sont pas assez élevées pour être admis dans le programme qui constituerait leur premier choix.

L'origine de l'intérêt pour un programme est multiple. Le milieu scolaire est le plus important alors que les professeurs et les conseillers d'orientation fournissent informations et conseils quant au choix à réaliser. Les cours et les professeurs font naître des préférences pour des disciplines ou des spécialités. Les activités d'accueil et les stages sont aussi une manière d'entrer en contact avec une spécialité technique et un programme. Les expériences extrascolaires dont les loisirs sont aussi une source de connaissance sur les métiers qui peuvent avoir une influence sur le choix de carrière. Cela est particulièrement présent en informatique. Pour plusieurs personnes en retour aux études, l'expérience de travail a aussi un rôle important dans la décision.

La connaissance du contenu des programmes n'est pas distribuée de manière égale. Ainsi, les techniques de l'électronique et de l'informatique bénéficient de leur présence dans un grand nombre de cégeps, de leur notoriété sociale ainsi que d'une expérience tangible que de nombreux étudiants ont bien souvent acquise en dehors de l'école. Le programme de chimie-biologie est dans une situation différente, ne serait-ce parce qu'il n'est pas dispensé dans un grand nombre de cégeps. Les étudiants apprennent son existence au cours de la recherche d'informations ou à la suite de contacts personnels.

Les étudiants se distinguent par le travail déployé au cours de la prise de décision. Si certains affirment que cette dernière a été assez facile à prendre et n'a pas été l'occasion de tiraillement intérieur, le choix « s'imposant de lui-même », d'autres adoptent une attitude fort différente, voire opposée, afin de s'informer sur différents programmes ou valider leur préférence professionnelle. Ainsi, un véritable travail d'orientation et de quête d'informations sur les programmes et les métiers est alors entrepris. Différentes sources

---

<sup>8</sup> C'est le cas, par exemple, des étudiants qui restent inscrits à un programme sans suivre les cours de la formation spécifique. Ils suivent les cours de formation générale communs à tous les programmes. Le programme Accueil et d'intégration est aussi utilisé à cette fin.

sont mobilisées pour construire une représentation du métier (ou des métiers) et pour choisir les études correspondantes. Une première est le monde scolaire (professeurs, conseiller d'orientation, visites d'établissement, documentation). Le milieu scolaire est la ressource la plus utilisée, leur permettant la meilleure sensibilisation aux programmes d'études et aux carrières. Les acteurs les plus significatifs sont les professeurs, alors que les interventions des conseillers d'orientation font l'objet d'une méfiance de la part d'une majorité d'étudiants. La seconde est constituée du réseau social incluant la famille et les amis. La famille (les parents le plus souvent, les frères et les sœurs et la famille élargie) ainsi que les amis de la famille sont très présents dans le choix de programme, bien que leur influence ne soit pas jugée comme déterminante du choix. Des parents fournissent de l'information, d'autres font des suggestions. Ils sont très nombreux à approuver et à soutenir le choix de leur enfant parce qu'il conviendrait bien à sa personnalité ou parce que le programme offre un avenir prometteur. Des parents qui n'ont pu poursuivre leurs études au-delà du secondaire ressentent aussi une fierté à voir leur enfant s'inscrire dans une formation collégiale d'avenir. Le réseau amical est fort peu présent, surtout chez les étudiants qui proviennent directement de l'enseignement secondaire.

Les informations recueillies n'ont pas la même valeur aux yeux des étudiants. Les informations sont, en effet, dotées d'une légitimité inégale selon leur provenance. Deux critères de jugement en fondent le degré de légitimité : la connaissance de l'étudiant ou la proximité avec le domaine. Le cumul des deux assure une plus forte légitimité au conseil ou à l'information fournie. Les parents ont une contribution dans le choix de programme, car ils connaissent l'étudiant et confirment la justesse du choix (« Je te vois bien dans ce domaine »). Les professeurs, un oncle qui travaille dans le domaine ou un technicien ont aussi une influence, car ils connaissent le domaine et peuvent en parler en connaissance de cause. À l'opposé, les conseillers d'orientation sont souvent perçus négativement, car leur conseil ne s'appuie sur aucun de ces deux critères<sup>9</sup>. Leurs tests ne font que révéler ce que l'étudiant sait souvent déjà de lui-même. En plus, ils ne connaissent pas le domaine,

---

<sup>9</sup> Il est aussi facile de comprendre que, parmi les personnes qui ont utilisé un conseiller, la déception peut être particulièrement forte si les attentes face l'intervention du conseiller sont grandes et l'information recueillie jugée peu pertinente.

recommandant souvent l'étudiant à la documentation écrite. On peut aussi comprendre que les conseillers trouvent une meilleure grâce auprès des étudiants si leur rôle ne consiste qu'à confirmer des choix déjà faits.

L'analyse des logiques du choix permet de comprendre que celui orienté par les projets professionnels ne constitue qu'un cas de figure au sein du champ des possibles. En fait, en croisant le registre exprimé par les étudiants et la source du choix, nous avons dégagé six logiques différentes (tableau 1).

**L'impératif de la sortie.** Le choix est décliné sous le mode d'un désir de sortir de l'institution scolaire le plus rapidement possible. L'orientation se fait par la négative et ne rend pas nécessairement compte du choix de programme. On sait pourquoi on a choisi l'enseignement technique qui apparaît comme la manière la plus rapide de s'insérer sur le marché du travail et de connaître une nouvelle vie tout en ayant en poche une police d'assurance pour l'insertion professionnelle. Par ailleurs, le diplôme d'études collégiales ouvre aussi sur l'université, option envisagée par plusieurs selon la nature de l'expérience scolaire au cégep ou si le désir d'un retour aux études se fait sentir.

**Tableau 1**  
**Les logiques du choix**

Registre	Source de la décision		
	Expérience scolaire	Expérience extrascolaire	Projets professionnels
Goût	-	L'impératif de la sortie	
	+	La piqûre	L'effet Obélix L'attrait du métier
Utilité			La recherche du bon emploi
Sens civique			Mission sociale

La **piqûre** conjugue aussi le choix sous le mode du goût. Cette fois, l'école a permis d'entrer en contact avec une ou des disciplines qui ont capté l'attention de l'étudiant. Souvent, les professeurs ont un rôle majeur pour canaliser l'attention des étudiants. Par ailleurs, certaines matières vont jouer à l'inverse de repoussoir. On choisit, par exemple, l'électronique parce qu'on a aimé le cours d'électricité en physique et que les cours de chimie ou biologie nous ont déplu. Dans certains cas, le métier dépasse la matière. Il en est ainsi quand on indique que c'est le fait de travailler en recherche qui a orienté le choix.

Des étudiants sont, **comme Obélix**, convaincus d'être tombés dans la marmite de l'électronique ou de l'informatique dès leur jeune âge. Ils aiment depuis toujours bricoler des appareils électroniques ou jouer sur l'ordinateur. L'intérêt pour la spécialité s'est formé très jeune, dans le cadre de la vie familiale ou des loisirs. Il est donc « normal » que la curiosité d'enfants ou de jeunes adolescents en ait conduit certains au génie électrique, par le transfert du passe-temps en profession.

**L'attrait du métier** ne se distingue des deux précédents que par la source de l'intérêt, soit le milieu de travail. Cette logique se retrouve chez plusieurs adultes qui reviennent aux études après un séjour sur le marché du travail.

La **recherche du bon emploi** conjugue le choix en fonction d'une représentation positive du marché du travail. Les conditions d'échange de la force de travail favorable (emplois nombreux, bons salaires, lieux de travail, conditions de travail, etc.) ont incité à choisir le programme. Cette logique se retrouve en particulier en informatique et dans une plus faible mesure, en électronique. Nous la retrouvons aussi chez nombre d'étudiants qui font un retour aux études après quelques années sur le marché du travail.

La dernière logique décline le choix sous un tout autre registre. Ce n'est ni le goût ou l'utilité qui oriente la décision, mais la volonté de **contribuer au bien-être** de la population ou des animaux. C'est le sens civique qui conduit à choisir un domaine d'étude en voulant contribuer à trouver un médicament contre le sida ou le cancer

## 4.2 Les étudiants disparus

Sur les 127 étudiants inscrits dans les trois programmes de technique chimie-biologie, électronique et informatique, 17 ont mis fin à leur participation à la recherche en cours de route. Nous les avons nommés les « perdus de vue ». Le suivi de ces étudiants n'a donc pu se réaliser jusqu'aux termes de leur parcours. Nous ne disposons à ce jour que d'une entrevue, deux au plus, sur le début de leur expérience. Ainsi, à la question : ont-ils persévéré ou non, ont-ils obtenu leur DEC ou non? Nous sommes dans l'impossibilité d'offrir une réponse, l'information n'étant pas transmise.

Réaliser une étude de ces cas, à partir de notre intérêt porté sur l'analyse des carrières scolaires – telles que dans les recherches produites sur les étudiants persévérants et les étudiants non persévérants – peut paraître compromise : le nombre limité de rencontres avec les étudiants ne nous permet pas de parler en ces termes. Toutefois, nous tenons à relever des éléments susceptibles d'élucider leur départ de la recherche. Comme pour l'étude des persévérants et des non persévérants, nous prêterons attention : à leur expérience antérieure au programme, à leur expérience en cours de programme — veillant à

l'articulation entre le scolaire et l'extrascolaire — à la question de leur choix d'orientation et à leurs anticipations.

Qui sont ces 17 « perdus de vue »? Des hommes, uniquement; 5 sont des adultes, 5 des étudiants provenant directement de l'enseignement secondaire, et 7 ne proviennent pas directement du secondaire. En ce qui concerne leur répartition selon les techniques, 1 était inscrit en Chimie-biologie, 10 en électronique et 6 en informatique.

Avant d'amorcer la présentation de leur expérience, une note doit être apportée aux vues des lectures de certaines entrevues : le discours est peu argumenté, peu développé — beaucoup de réponses aux questions par *oui*, par *non*, par *peut-être* ou par *je ne sais pas* —. Ceci crée une certaine mise à distance et parfois même une certaine réserve de la part de l'étudiant qui reste discret sur des épisodes de sa vie qui lui sont personnels.

Recadrons brièvement leur origine sociale et leur statut à ce jour. Majoritairement, le niveau de scolarité des parents s'élève au diplôme d'études secondaires, et leur situation financière est dite satisfaisante. Trois de ces 17 étudiants ont immigré au Québec avec leur famille, au cours des dernières années, venues de Roumanie, du Koweït et du Nouveau-Brunswick. Une barrière linguistique et culturelle apparaît par moment lors de l'entrevue. Leur situation actuelle laisse entrevoir trois autres étudiants avec des difficultés financières, voire même de l'endettement, durant la formation. Nombreux sont ceux qui confient vivre encore chez leurs parents, lesquels subviennent pour quelques-uns aux financements de leurs études.

En tentant de saisir les raisons de leur choix d'orientation, trois éléments émergent de façon récurrente. Relevons dans un premier temps les *expériences rattachées à l'enfance*. Se définissant comme curieux, ils soulèvent un goût certain pour les manipulations et le bricolage (réparer une radio défaillante). D'autres ont développé progressivement un intérêt pour l'art et plus précisément les arts de scène ou autour de la scène (DJ, caméraman, régisseur de son...). Dans un autre temps, pour ceux qui ont fait des mathématiques, de la physique et de la chimie au *secondaire*, ils confient leur passion née pour les disciplines scientifiques, confirmée avec les laboratoires et les cours pratiques. Enfin, le dernier élément, sans doute le plus fort, ne dépend pas tant du programme de technique en lui-

même, dans ce qu'il offre dans son contenu, mais bien plus de ce que la formation offre comme possibilités sur le *marché du travail* ou *l'université*. Leur argumentation se focalise essentiellement sur le salaire qu'ils projettent d'atteindre, en étant extrêmement précis sur le nombre de dollars désireux de gagner (entre 90 000 \$ et 150 000 \$ par année). Le choix de leur programme pourrait faire ainsi intervenir une logique d'affinité pour la discipline et une stratégie professionnelle. La technique est perçue, majoritairement, comme un passage obligé pour l'atteinte d'objectifs sur le marché du travail. Cette formation n'exigeant que trois années d'études, motive d'autant plus les étudiants. En ce qui concerne les études universitaires, seulement 5 les envisagent. Finalement, il nous faut signaler un élément commun : peu savent réellement ce qui les attende dans les programmes choisis avant de s'y engager.

Toutes les expériences antérieures au programme de chacun des étudiants, aussi hétérogènes qu'elles soient (expérience au secondaire, dans un autre programme d'étude ou sur le marché du travail), laissent entrevoir la nécessité d'acquérir et d'incorporer un nouveau comportement étudiant, pour être capable de répondre aux exigences du collégial. Certains trouvent la transition brutale : il faut se prendre en mains, être capable de gérer son emploi du temps pour pouvoir réaliser tous les devoirs demandés, pour ne pas perdre le fil du contenu des cours, pour laisser de la place à d'autres activités. D'ailleurs, quelques-uns s'organisent pour que le travail scolaire (devoirs, cours...) soit produit uniquement dans l'enceinte de l'école, durant les heures de pause ou avant le début des cours. Nombreux sont ceux qui ne veulent pas mélanger le scolaire et l'extrascolaire. Pour l'ensemble des cas, l'extrascolaire est extrêmement forte, à la fois chargée par des loisirs (sport), des sorties, et des emplois rémunérés. Leur engagement est intense dans leurs activités extérieures, et certains confient que cet investissement peut être un déterminant pour expliquer la chute de leurs notes.

En ce qui concerne le sens qu'ils attribuent à l'espace scolaire, excepté un, aucun ne perçoit l'intérêt des cours de philosophie et de français, soit les cours généraux, pour une formation de technicien. Toutefois, la conscience forte de la taxe à l'échec motive deux d'entre eux à réussir l'ensemble des cours. D'autre part, la tendance est redondante à vouloir reprocher à

la première session d'être trop centrée sur des révisions de mathématiques, de physique et de chimie, déjà vues au secondaire. De ce fait, la seconde session leur semble trop précipitée : les cours sont à l'inverse offerts à vives allures, nécessitant d'ingurgiter une masse d'informations en même temps, au risque de tout mêler et de s'y perdre, pour être sûr que l'ensemble du programme soit respecté. Les professeurs sont certes présents si questions à poser il y a, mais très nombreux sont ceux qui leur reprochent de ne pas savoir répondre, ou de répondre à côté de la question. Dans un peu plus de 50 % des cas, nous pouvons percevoir une certaine désillusion quant à leurs attentes initiales.

Si nous devons évaluer l'engagement de ces étudiants, les adultes sont sans aucun doute les plus impliqués et les plus motivés. La variété de leurs expériences entre le secondaire et le cégep semble être un élément moteur à leur détermination. Prenons l'exemple d'un étudiant au parcours sinueux avant son entrée en technique. À la fin de son secondaire, Benoît a commencé un DEC en sciences humaines puis, renvoyé de l'établissement, il s'est mis sur le marché du travail avant de faire un DEP en électronique mécanique de système automatisé. Ne répondant pas à ses attentes, il est retourné en sciences humaines pour terminer son DEC. Une fois le diplôme obtenu, il s'oriente en science politique pour finalement abandonner pour des raisons de débouchés professionnels incertains et se diriger vers le programme de technique informatique. Ce « tâtonnement » pourrait nous laisser penser une incertitude chronique de l'étudiant, et ainsi sous-entendre un départ de l'étudiant pour encore un autre domaine. Toutefois, sa motivation, comme la plupart des adultes, est forte dans le discours.

Pour les 17 étudiants, aucun ne mentionne vouloir abandonner ou quitter la formation, à une exception près. Cet étudiant a postulé à un emploi dans un corps policier. Si sa réponse est positive, il quittera le programme pour réaliser une réorientation. Dans cette mesure, il nous est difficile de nommer les raisons de leur disparition. De manière hypothétique, nous pourrions rendre responsable la difficulté de gestion du temps, l'extrascolaire étant prédominant dans l'expérience sociale de ces différents étudiants. Cet élément ne les rendrait pas ou peu disponibles pour nos rencontres. Par ailleurs, il faut aussi revenir sur une caractéristique commune des perdus de vue : ce sont tous des garçons. Est-ce à dire que

l'exercice de l'entrevue qui consistait «à se dire» ou «à se raconter» était particulièrement difficile? Par ailleurs, parmi les étudiants dont on a perdu la trace momentanément, plusieurs ont connu une période difficile de remise en question. Ils ont accepté de poursuivre dans la recherche qu'une fois cette « crise » dépassée. Cela semble aussi indiquer que la difficulté de parler de soi, surtout en période de remise en question, a contribué à l'abandon de la recherche... et peut-être de leurs études.

### 4.3 Les différents parcours

Le choix de programme constitue le premier moment du parcours scolaire dans le programme. Il nous reste maintenant à décrire l'ensemble des parcours. Nous avons repéré 13 différents, huit sont des parcours de persévérance avec à leur terme l'obtention du diplôme et 5 sont des départs du programme.

Rappelons que notre objectif n'est pas de savoir si certains parcours sont plus fréquents que d'autres, la nature de notre échantillon ne nous permet pas de nous aventurer sur ce terrain. Nous désirons identifier les différents parcours même si un seul étudiant l'actualise. En d'autres mots, il s'agit de mettre en évidence la variété des situations et des expériences scolaires.

#### 4.3.1. Le chemin du plaisir

Les étudiants de ce premier parcours ont des parcours antérieurs différents : certains font des retours aux études alors que les autres sont en continuité d'études. Les retours aux études s'inscrivent dans la mise en œuvre d'un projet professionnel qui implique une bifurcation ou une rupture biographique. Pour certains, elle prend la forme d'une réorientation professionnelle après une déception face à un premier emploi. Pour d'autres, le retour relève du rattrapage scolaire à la suite de difficultés scolaires au secondaire ou d'incidents biographiques. L'entrée au programme, choisi selon leur projet professionnel, permet de combler leur retard.

L'expérience scolaire de ce groupe d'étudiants se déroule sans grand problème, ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas travailler dans les cours ou que ces derniers soient jugés

faciles<sup>10</sup>. Les étudiants ne réussissent pas nécessairement avec les meilleures notes et ils se montrent souvent critiques face à plusieurs enseignants dont la pédagogie ne fonctionne pas.

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. Des étudiants ont fait des études universitaires et même, dans un cas, jusqu'au second cycle. D'autres connaissent bien la matière (ex. : l'informatique), ce qui facilite les apprentissages. Plusieurs bénéficient aussi d'une formation initiale prolongée : ayant déjà fait 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. Il en ressort une confirmation de leurs anticipations. 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 Ahar et Skene (1993).

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 que nous pourrions associer à un congé éducation. Un autre facteur 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.

---

<sup>10</sup> 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.

Dans l'ensemble, ces adultes ont persévéré dans leurs études, ils les ont terminées et ils ont trouvé un emploi. La persévérance s'avère associée à la conjugaison ou au cumul de différents facteurs telles 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.

Nous retrouvons aussi des jeunes en continuité d'études. Un premier trait ressort : plus que les adultes en retour aux études, ils conjuguent leur l'expérience scolaire sous le registre du plaisir. L'ensemble des expressions relevées de leurs discours pour qualifier leur expérience rend parfaitement compte de leur rapport positif aux études dans leur programme technique. Ce parcours est majoritairement représenté par des garçons. La majorité d'entre eux a au moins un parent ayant fait des études universitaires. La plupart ont déclaré avoir obtenu des résultats supérieurs à 80 % au secondaire. Ces étudiants sont accompagnés dans toutes leurs démarches d'orientation par leurs parents et soutenus, moralement et financièrement, dans leurs projets. Ce soutien est parfois un élément qui stimule pour terminer le programme dans le délai prescrit.

Le choix de programme est largement compréhensible par le passé des étudiants. Les expériences antérieures, scolaires, familiales ou individuelles permettent de comprendre leur orientation. La découverte de certaines disciplines au secondaire ouvrit la voie au développement d'affinités voire même de passions pour les domaines d'études. En remontant plus loin dans le passé, la plupart de ces étudiants ont été socialisés très jeunes au bricolage et aux travaux manuels, souvent avec leur père bien. La présence d'un ordinateur dans le domicile familial a fait découvrir les plaisirs de l'informatique. Par la complémentarité de ces expériences et de celles développées au secondaire, les étudiants manifestent un intérêt certain à vouloir faire de la recherche en laboratoire et à combiner des aspects théoriques et pratiques grâce à leur choix d'étude. Finalement, l'affinité et la curiosité se traduisent par le goût d'apprendre.

Outre cet attrait pour les études, les conditions environnantes – temps, espace, interactions – sont très favorables à leur intégration dans le système collégial. Pour certains, la proximité du cégep avec le lieu de résidence offre une économie de temps dans les déplacements et de la souplesse dans la gestion des horaires. D'autres connaissent déjà l'établissement, des amis y sont étudiants ou des parents y travaillant en tant que professeurs. D'autres enfin, se qualifiant de personnes sociables, se créent très rapidement un réseau d'amis grâce aux interactions de proximité dans les cours de laboratoires. S'installent ainsi des relations d'entraide et de soutien entre les collègues de classe, renforçant leur plaisir à l'école et aux tâches scolaires. Les interactions entre pairs stimulent la motivation. Grâce aux travaux d'équipe ou aux laboratoires crée des affinités et des relations de confiance qui rassurent et soutiennent les études. Dans l'ensemble, la structure des programmes, le contenu des cours et la présence des laboratoires constituent autant d'éléments de l'expérience éducative qui confirment leurs attentes et renforcent leur engagement dans les études.

#### 4.3.2. La course à la performance

Ce parcours regroupe en majorité des filles qui sont toutes inscrites en technique de chimie-biologie et manifestent un engagement pour le moins assidu pour les études, car elles y apprennent leur futur métier. Les études, et en cela ce parcours se distinguent du premier, se déclinent sur le registre de la performance, de l'effort, du stress (même avec de bons résultats) et même de la concurrence. L'école et le travail scolaire passent avant toutes autres activités : les activités extrascolaires sont inexistantes. Obtenir le diplôme d'études collégiales dans le temps prescrit, avec les meilleurs résultats possibles, sont deux vecteurs de leur détermination. La volonté de finir en trois ans tient à une stratégie d'ordre économique. Il s'agit de décrocher son diplôme en un minimum de temps afin d'accéder le plus rapidement possible au marché du travail. Le choix de cette technique est en effet, largement motivé par des anticipations professionnelles ou par le désir de poursuivre des études universitaires.

Réussir et performer ou réussir en performant est un discours récurrent chez elles. Par leur exigence face aux études, elles visent certes le diplôme, mais aspirent à l'obtention de

résultats les plus élevés possibles. Leur ténacité vient de cette volonté de se démarquer du groupe de pairs et ainsi de s'insérer rapidement le marché de l'emploi. Tous les moyens sont mis en œuvre afin de répondre aux exigences élevées que les étudiantes se fixent elles-mêmes. Parfois, cette autopression à la performance devient de la compétition entre pairs.

Toutes ont acquis des dispositions durant les études secondaires qui conduisent à la mise en œuvre de comportement d'étude régulière et intense : travail constant, appropriation de méthodes d'apprentissage, proximité avec les professeurs et curiosité intellectuelle, par exemple. Ainsi, les ajustements au nouveau régime éducatif furent rapides en matière de méthodes de travail et elles font montre d'une adaptation aux exigences et aux attentes du programme. L'environnement familial par le biais des relations entre les parents et les jeunes et le soutien aux études participe à l'engagement de ces derniers dans le travail scolaire.

#### **4.3.3. La voie de l'autonomie**

Les trois filles qui sont regroupées sous ce parcours sont inscrites en programme de chimie-biologie. Elles y sont arrivées après des études dans d'autres programmes collégiaux ou après un séjour à l'université. Ce parcours n'est pas strictement gouverné par l'expérience scolaire, car il s'agit, pour elles, de s'affranchir de l'influence des parents et spécialement de la mère, afin d'obtenir davantage d'autonomie. La mère est, comme dans le parcours précédent, fort présente dans la vie des étudiantes et dans leur orientation professionnelle. Ces dernières adoptent un comportement différent des précédentes, car elles sont en réaction à l'influence parentale, et leurs choix d'études s'opposent aux vues de leur mère. Elles revendiquent une émancipation du milieu familial. Entre affirmation et défi, ces étudiantes veulent vivre leur choix et démontrer leurs compétences à un entourage sceptique.

L'orientation professionnelle et la forme que prend leur carrière scolaire résultent d'un objectif personnel et dans leur contexte, sans soutien significatif de la part de leur entourage. Le choix de programme est également réalisé par affinité pour son contenu. Le goût pour les sciences ne s'est pas développé au secondaire, comme la majeure partie des étudiants de l'échantillon, mais au cours de leurs expériences scolaires antérieures, au

cégep ou à l'université. Elles étaient auparavant dans des filières scientifiques. Les expériences scolaires antérieures les avantagent. Plusieurs cours sont déjà réalisés, ce qui leur offre un emploi du temps moins chargé. La charge de travail plus réduite rend possible la poursuite des activités extrascolaires des années précédentes. En effet, tournées vers les sports et la musique, elles tiennent à préserver ces temps de détente et de loisirs. Les sorties de soir sont fréquentes, et entourées d'amis, elles se définissent comme des personnes sociables.

#### 4.3.4. Le futur comme guide

Ce parcours est uniquement composé de garçons, inscrits en informatique et en électronique. La spécificité réside dans la projection dans leur futur comme fondement de leur choix et de leur engagement dans les études; le regard sur l'avenir est clair, ils savent vers quoi ils s'en vont dans la vie professionnelle. La force du projet comme ressort de l'action caractérise donc ces étudiants. Le choix du programme est purement stratégique et au service de leur projet. Dans certains cas, l'inscription en enseignement technique constitue une voie de contournement des études scientifiques préuniversitaires,<sup>11</sup> mais la destination est la même : l'université. Dans d'autres cas, les études visent l'acquisition de compétences utiles pour l'aboutissement du projet professionnel, même si ce dernier a, finalement, peu à voir avec le domaine d'études.

Ces étudiants proviennent d'origines sociales diverses et tous vivent chez leurs parents. L'environnement familial est une dimension favorable à leur persévérance. Ils sont soutenus dans leur choix, encouragés dans leurs études, et accompagnés dans les moments d'incertitude. Le choix de programme est purement le résultat de leur réflexion et de leurs aspirations personnelles. Leur discours débordant d'assurance laisse entendre qu'ils ont été les seuls maîtres de leur orientation et de leur réussite. Les études secondaires se sont réalisées sous le signe du succès scolaire, avec des habitudes de travail étaient variables. Ils sont engagés dans leurs études, mais ils ne parlent que très peu de leur expérience en classe. La nature du cheminement intellectuel et l'apprentissage d'un métier sont quasi absents de

---

<sup>11</sup> Il faut indiquer que la formation scientifique préuniversitaire prévoit des cours dans toutes les disciplines. En s'inscrivant dans certains programmes techniques, les étudiants évitent les disciplines moins appréciées et concentrent leur attention sur celles qui sont centrées sur leur projet.

leur discours. Ces étudiants ne sont pas dans ces programmes pour leur stricte formation de technicien. Ils aspirent à autre chose. Ils ressentent d'ailleurs un certain décalage avec les autres étudiants, ils ne partagent pas les mêmes aspirations. Ils accordent beaucoup de temps à des activités de loisirs. Ils insistent sur l'importance de bien distinguer le temps scolaire et le temps extrascolaire, comme étant deux sphères détachées.

#### **4.3.5. Avancer à petits pas...**

Le « confort à l'école ou de l'école » rime avec l'idée de « repousser l'insertion professionnelle ». Ce parcours scolaire regroupe des étudiants (garçon) de plus de 20 ans qui apprécient le milieu scolaire et qui nourrissent une certaine crainte à l'idée de se retrouver sur le marché de l'emploi. Des doutes sur leurs compétences sont évoqués, et ils semblent avoir des réticences à imaginer devenir autonomes et responsables. La crainte de quitter l'univers scolaire est associée avec celle d'être insuffisamment préparé pour affronter le marché du travail. Les horizons se replient sur eux-mêmes uniquement en pensant à la situation où la formation serait achevée. Cette crainte de faire le pas vers le marché du travail est liée à une incertitude professionnelle : manque supposé de compétences, choix professionnels peu mûris ou curiosité pour de nouveaux univers professionnels.

D'origines sociales diverses, les trois jeunes hommes vivent chez leurs parents, qui induit leur apporte un soutien financier. Tous semblent pourtant mal à l'aise avec cette situation comme si elle en était une de dépendance induite. La place des activités extrascolaires est variable : de faibles à très grandes. En fait, tant par leur origine sociale, leurs antécédents antérieurs que de l'expérience scolaire et des articulations avec la vie extrascolaire, ces étudiants sont différents. Le point commun réside dans le fait que l'école est un lieu attrayant. Elle représente un milieu de vie connu, confortable, voire protecteur et rassurant, dont il devient difficile de s'extirper. Elle est un endroit favorable pour satisfaire sa curiosité et son désir d'accroître ses compétences.

#### **4.3.6. Prendre son temps, mais...**

Tous les étudiants de ce parcours sont des garçons qui considèrent, du moins en début de scolarité, que la durée des études n'est pas un enjeu et même que les études ne doivent pas

empiéter les autres activités. Sans exception, le temps d'obtention du diplôme dépasse amplement le délai formel (entre 7 et 10 sessions). Différents traits caractérisent ce parcours : la poursuite du projet initial tout au cours du parcours, la présence d'échecs scolaires nombreux qui ne sont subjectivement pas vécus sur le mode de l'inquiétude ou de la difficulté et, finalement, la présence d'événements qui conduiront ces étudiants à s'investir davantage dans leurs études et à obtenir leur diplôme.

Ces étudiants proviennent de familles dont les parents ont réalisé des études postsecondaires. Au secondaire, les parcours scolaires se sont déroulés en école privée ou dans un cursus enrichi. Ils confient avoir réussi dans ces programmes sans devoir faire beaucoup d'effort. Ils n'ont pas acquis de méthodes de travail.

Le prolongement des études s'explique en partie par la présence des activités extrascolaires, et la difficile conciliation études/amis/travail rémunéré. Cette conciliation est particulièrement difficile, car il n'est pas question de sacrifier les activités extrascolaires pour davantage s'investir les études. Il n'est pas nécessairement important de compléter le programme dans les délais prévus. Les sorties avec les amis (dont certains ont abandonné l'école) se font fréquentes et encouragent l'absentéisme au cours. La vie étudiante a de bons côtés, et les étudiants ne sont pas pressés à la quitter. Le temps important consacré au travail salarié peut aussi susciter des échecs par l'absence au cours. L'accumulation des activités extrascolaires nuit à la motivation et à la concentration. Malgré les échecs, les abandons de cours et les chutes passagères de détermination, à aucun moment, ils ne remettent en cause leur choix de programme fondé sur l'affinité avec la matière ou les bonnes conditions associées au travail anticipé.

Ces jeunes décrivent une vision du monde selon laquelle il n'y a pas que les études qui comptent dans la vie. Ils refusent de s'identifier à un certain modèle d'étudiants (les petits génies), c'est-à-dire des étudiants dont la vie est uniquement centrée sur les études. « Profiter de la vie et de sa jeunesse » est leur mot d'ordre. La vie parascolaire et les différentes expériences extrascolaires interviennent de manière directe, en balisant le temps consacré aux études. L'acclimatation intellectuelle au cégep est sans doute plus difficile à

réaliser pour ces étudiants que de l'intégration à l'environnement social du système. Du moins pour un temps.

De l'entrée dans le programme à la fin de celui-ci, chacune des carrières précédentes est plutôt linéaire, sans obstacle et sans transformations du cours des choses. Cette présente carrière se distingue par la présence d'une conversion. Dès lors, l'engagement dans les études prend le pas sur les activités extrascolaires. Les étudiants se concentrent sur leurs études afin d'obtenir leur diplôme. Ils disent devenir sérieux et mettre cet aspect sur le compte de l'âge. Or souvent, une rencontre amoureuse est associée à cette conversion.

#### **4.3.7. La voie de la militance**

Cette carrière, un peu particulière, ne concerne qu'une étudiante. Elle provient d'une famille scolarisée, les deux parents ont des diplômes universitaires. Ces derniers sont très présents dans toutes les démarches entreprises par Catherine : elle est fortement soutenue et encouragée. Au secondaire, elle fréquentait une école privée et ses notes étaient élevées. Elle décide de se diriger vers le programme de chimie-biologie, bien que ses antécédents scolaires lui ouvrent les portes de tous les programmes. Son choix s'est fait par affinité après avoir découvert la biologie au secondaire.

Ses impressions de départ sont très positives envers le cégep et les jeunes qui s'y trouvent : les étudiants seraient plus ouverts qu'au secondaire. Catherine s'est rapidement construit un réseau d'amies. La seule faille identifiée du système est la charge importante d'heures de cours. De 8 heures à 18 heures, les journées sont longues. La gestion du temps lui pose problème et décide de suivre un cours en ce sens, mais elle avoue, par la suite, ne pas être en mesure d'appliquer les conseils proposés. En fait, Catherine s'est engagée dans diverses activités tout le long de son programme qui occupent une large place dans son organisation du temps. Après avoir été scout au secondaire, elle participe au projet de Chantier jeunesse, s'implique dans des associations étudiantes, des associations environnementales, et une association pour la diversité sexuelle. Elle conserve volontairement l'ensemble de ces activités, les jugeant tous nécessaires pour son bien-être personnel et pour la réussite de ses études. L'implication sociale est pour Catherine, d'une importance égale, voire plus importante, à ses études, ce que le ton passionné du discours révèle. Elle reconnaît aussi

que le temps écourté consacré aux études nuit à son travail scolaire. L'intérêt pour ses études s'effrite quelque peu au fil des entrevues. Elle a échoué à des cours centraux du programme. Très rapidement, elle finit par trouver certains professeurs ennuyants et décide de quitter les cours. Elle devient très critique vis-à-vis de ses pairs, qualifiés comme une « *gang de petits génies* » qui n'ont pas de maturité. À l'entrée dans le programme, la moitié de la classe était des amies, en fin de programme elle n'a gardé de contacts qu'avec trois ou quatre filles, ces dernières toutes plus âgées (mères de famille). Elle se sent de plus en plus « marginale » dans cet environnement.

En cours de formation, Catherine découvre un certain attrait pour les sciences humaines. Sa motivation persiste malgré tout dans la voie déjà amorcée pour des raisons professionnelles. Certains organismes, comme Médecins Sans Frontières et l'ACDI, embauchent ou recrutent des techniciens de laboratoire. Sa détermination à terminer ses études ne se trouve plus dans le programme lui-même, mais dans son projet de faire de l'aide humanitaire. Dans cette phase de son expérience en technique, Catherine se rapproche de la carrière du futur comme guide : le programme devient un passage obligé pour réaliser ses projets.

Ce parcours se caractérise par une articulation difficile entre les activités scolaires, parascolaires et extrascolaires. L'école est certainement un lieu de formation et d'apprentissage. Elle procure aussi (surtout) de nombreuses occasions d'activités parascolaires. L'adage « si les études nuisent à tes activités parascolaires, lâchent les études » s'applique au parcours de Catherine. Elle est impliquée dans une multitude d'activités en grande majorité militantes. En fait, l'expérience scolaire ne construit pas la carrière, si ce n'est que par les échecs qui obligent à reprendre des cours et qui la retardent. L'engagement subjectif et ses intérêts sont orientés vers les activités parascolaires.

#### **4.3.8. La course à obstacles (l'épreuve surmontée)**

D'autres étudiants se distinguent par la signification qu'ils donnent à leur expérience en soulignant les difficultés, le stress et les échecs dans un ou des cours, auxquels ils font face. Ces étudiants reviennent tous aux études et l'inscription au programme est motivée par une volonté de rattrapage scolaire, de reconversion professionnelle ou la recherche de mobilité

sociale et économique. Leur expérience en cours est ressentie comme une épreuve aux multiples volets :

- difficultés scolaires et échecs dans des cours;
- Ennui ou manque de motivation face à certains types de savoir;
- Absence d'intégration sociale;
- Qualité douteuse des enseignements;
- Intégration sociale difficile;
- Conciliation difficile entre les conditions de vie et les études;
- L'écart qui existe entre le régime éducatif (mode d'évaluation, rythme d'apprentissage, exigences de travail personnel, structure des cours et des programmes, rapports aux enseignants) de l'enseignement secondaire, de la formation générale 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.

L'expérience scolaire est une source de stress<sup>12</sup> qui peut conduire au surmenage professionnel. Comme parent, il est particulièrement difficile d'étudier le soir, une période consacrée normalement au repos. Les temps libres sont rares, tout son temps est consacré aux études, aux enfants et au travail (en fin de semaine). Est soulevé un problème : la conciliation difficile entre les obligations familiales, le temps à consacrer au travail et celui réservé aux études.

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 économiques ou affectives. D'autres introduisent différents ajustements dans leur mode d'études ou dans l'organisation de leur temps :

---

<sup>12</sup> Souvent même quand les notes sont bonnes.

- 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 parcours scolaires antérieurs, car ils n'avaient pas réalisé d'études scientifiques précédemment et plusieurs ont été dans l'obligation de compléter des préalables en sciences avant d'entrer dans le programme.

#### 4.3.9. La bifurcation prévue

Un premier type de parcours de non-persévérance est celui de deux étudiants (deux 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 dont la situation économique est difficile. Afin d'assurer une reconversion possible au cas où les problèmes de l'entreprise où il travaille perdureraient et l'obligeraient à changer d'emploi, il déciderait de retourner sur les bancs de l'école dans un programme qui lui ouvrirait la porte d'entreprises dont la situation économique apparaît plus stable. Le retour aux études s'inscrit dans une logique de police d'assurance. Or, dès la première entrevue, Bertrand souligne que la situation économique de son employeur s'améliorerait et que la police d'assurance n'était donc plus nécessaire. En fait, la formulation de son projet scolaire est en forte cohérence avec sa situation professionnelle et 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 suivre 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 entrée au programme tient essentiellement à leur projet : obtenir une politique d'assurance sur le plan de l'emploi ou profiter du temps disponible pour étudier dans la spécialité choisie avant les études universitaires.

#### **4.3.10. La collision ou l'épreuve sans suite**

Plusieurs étudiants connaissent un parcours rapidement interrompu qui n'a été qu'un épisode de vie sans lendemain, une parenthèse dans leur parcours de vie. L'expérience dans leur technique respective n'a été qu'un épisode dans leur parcours de vie : une tentative, un essai ou une exploration très vite mis de côté. Les difficultés scolaires dont les échecs et la désillusion professionnelle ont rapidement eu raison de la volonté d'étudier et du projet scolaire et professionnel. En plus, aucune suite à leur expérience dans le programme n'est vraiment envisagée. Mais, très souvent, dès la première rencontre, un discours relativement critique face au programme suggère qu'une distance entre l'étudiant et son programme se crée. Les départs se réalisent souvent tôt, en première session ou en première année.

Un premier motif de départ est constitué des difficultés scolaires présentes dès l'entrée au programme dont les étudiants rendent compte en soulignant sous la forme d'une critique de l'institution collégiale :

- 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;
- L'inutilité de certains cours généraux;
- 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.

La marche entre leurs études antérieures et les exigences scolaires du programme sont trop élevées, et les échecs arrivent vites. Les études antérieures ne constituent pas un « capital » mobilisable dans les études en cours. Les études secondaires, réalisées dans le circuit régulier, dans des programmes enrichis ou en formation générale des adultes, n'ont suffisamment pas préparé<sup>13</sup> les étudiants aux études collégiales et ils trébuchent rapidement. Mais dans certains cas, la déception vient de l'écart qui existe entre le succès rencontré au secondaire et les difficultés des études collégiales. D'autres étudiants sont en réorientation professionnelle et leurs expériences antérieures ne peuvent pas être vraiment utiles.

Un autre motif de départ est la désillusion professionnelle. Les étudiants ressentent une déception ou un désenchantement professionnel face à la matière telle qu'elle est proposée par le programme et les enseignants. Contrairement aux attentes construites au moment du choix de programme, les étudiants n'éprouvent aucun plaisir à suivre les cours. Plusieurs étudiants et étudiantes en retour aux études voient dans l'informatique une source de mobilité sociale et professionnelle. Mais dès l'entrée au programme, le contenu ne correspond pas à leurs attentes professionnelles.

Nous retrouvons aussi cette situation de désillusion chez des étudiants qui ont choisi leur programme pour des raisons utilitaires, mais dont la « passion » se trouvait ailleurs. Par exemple, deux étudiants sont des passionnés de musique qu'ils exercent de manière régulière. Aucun d'eux n'envisageait des études dans ce domaine, les emplois n'y étant pas

---

<sup>13</sup> Cette mauvaise préparation se manifeste sur les plans des habitudes de travail ou la maîtrise des savoirs nécessaires. Par exemple, les étudiants avaient de bons résultats scolaires au secondaire sans travailler ou n'ont pas assimilé certains savoirs de base dans leur programme actuel.

assez payants. À la recherche d'une orientation professionnelle économiquement plus intéressante, l'informatique et l'électronique leur semblaient de bons compromis entre survie et passion. Toutefois, dès le départ, la fragilité du projet transparait : les deux n'ont aucune affinité avec la matière. Dans l'objectif de « vivre leur vie » et leur passion artistique, ils quittent le programme et l'école. La présence dans un programme technique n'aura alors été qu'une parenthèse, qu'un passage sans lendemain.

Outre les difficultés purement scolaires, ces étudiants signalent fréquemment une difficulté d'intégration sociale. L'entourage composé d'étudiants qualifiés de petits génies fait frein à leur volonté d'intégration du cégep et ils se mettent rapidement en retrait. Les étudiantes en retour aux études sentent une distance établie tant sur la base de l'âge que du genre. À cela s'ajoutent aussi les difficultés de conciliation travail/études. Par exemple, l'emploi rémunéré de nuit intervient aussi négativement dans les études de deux étudiants parce qu'ils manquent régulièrement les cours du matin. Pour eux, la conciliation difficile n'est pas la source du départ, l'expérience scolaire difficile l'est clairement.

Ce parcours se caractérise par une logique de reproduction scolaire, car les lacunes dans la composition du capital intellectuel et du métier d'étudiant acquis antérieurement conduisent rapidement à des échecs scolaires. Ce facteur se combine, en plus, à un autre : les incertitudes en matière d'orientation scolaire qui tiennent des expériences antérieures et des modes de choix de programme. Dans de telles conditions, le désenchantement scolaire ou professionnel, qui s'ajoute à l'épreuve strictement scolaire, confronte les choix antérieurs. Les étudiants quittent l'école parce qu'ils ne trouvent aucun sens à leur expérience en cours, ce qui les distingue des étudiants du parcours précédent qui persévèrent malgré les difficultés.

#### **4.3.11. La sortie de route : le déséquilibre entre le scolaire et l'extrascolaire**

Ce parcours est caractérisé par la difficulté de concilier l'expérience scolaire et les situations extrascolaires. Le « déséquilibre » fait référence, chez les étudiants adultes, à une difficile conciliation entre l'école, le travail rémunéré et la famille ou plus simplement entre les études et les responsabilités familiales. Chez les étudiants provenant directement du

secondaire, plus jeunes, vivant généralement chez leurs parents ou en colocation, ce sont des incidents biographiques qui modifient l'équilibre entre études et autres activités ou responsabilités.

Dans tous les cas, le départ du programme tient à des problèmes extrascolaires. Celui-ci est souvent facilité par une désillusion face au programme ou à l'organisation scolaire. Un premier incident biographique rencontré est celui d'un étudiant qui doit retourner dans son pays d'origine pour finaliser les procédures d'immigration. D'autres incidents peuvent provenir comme les problèmes de santé, les accidents de voiture, les ruptures amoureuses ou les problèmes de cohabitation. Ces incidents jouent sur la disponibilité intellectuelle nécessaire aux études ou sur les conditions de vie. Ainsi, de nouvelles conditions de vie économiques conduisent à devoir travailler et cet emploi a des répercussions négatives sur le cours des études. C'est particulièrement le cas du travail de soir ou de nuit.

Incidents biographiques et conciliation travail/famille/études peuvent se conjuguer pour rendre la poursuite des études impossible. Gabrielle et Marielle sont toutes deux mères de famille qui désirent retourner aux études pour améliorer la condition économique de la famille. Elles commencent leurs études, mais un imprévu arrive : des problèmes de santé à un des enfants. Or, l'organisation du temps s'en trouve bouleversée et il devient impossible de poursuivre leurs études. D'autres étudiants travaillent un nombre trop grand d'heures et connaissent en même temps une rupture amoureuse. La conjugaison des événements conduit à quitter le programme comme si « trop, c'est trop ».

En somme, ces parcours sont tous marqués par des départs qui ne sont pas le résultat des difficultés scolaires ou d'une désillusion professionnelle, mais d'un changement des conditions d'existence qui modifie le rapport aux études ou la conciliation entre famille et études. Alors que la décision de s'inscrire au programme reposait sur des objectifs précis et une organisation spécifique du temps entre temps scolaire et temps familial, des événements imprévisibles bousculent les projets et l'organisation du temps et, de ce fait, ils rendent difficile, voire impossible, la conciliation entre expérience scolaire et expérience extrascolaire.

#### 4.3.12. La bifurcation

Ce parcours se caractérise par une même situation similaire au parcours précédent : une situation de vie extrascolaire est une occasion de se réorienter, de s'apercevoir que « l'on n'est pas à sa place » ou de découvrir d'autres perspectives professionnelles. Dès lors, on envisage une réorientation professionnelle et scolaire. Celle-ci est d'autant plus facile que les cours sont jugés difficiles et ennuyeux. Un élément le différencie du parcours précédent : le départ n'est pas à proprement parler un échec.

Par exemple, en s'entraînant dans un centre sportif, Basilo a découvert qu'il voulait être entraîneur. Pour lui, les cours en informatique étaient difficiles et ennuyeux. Il a également échoué des cours. Irène s'est occupée d'enfants trisomiques durant l'été et elle a bifurqué en éducation spécialisée. Dès l'entrée au programme, Clément n'était pas sûr de son choix. Or, en travaillant comme monteur de pièces électroniques il s'est rendu compte qu'il n'était pas dans le bon programme, et ce, même s'il a eu une note record de 117 %. Il est donc retourné vers son premier choix la mécanique. Guenièvre a choisi le programme de chimie-biologie par affinité et pour les débouchés professionnels. En visitant une entreprise agroalimentaire d'un ami, Guenièvre a remis en question son choix de programme. Le cas de Korinne illustre une autre situation. Dans ce cas, l'obtention d'un emploi régulier conduit à l'abandon. Elle se qualifie de studieuse, de perfectionniste et de performante. Elle est sans doute celle qui incarne très bien le métier d'étudiant intégré toutefois, elle quitte le programme d'électronique à la suite d'une offre d'emploi dans son ancien domaine d'étude, l'infographie, à laquelle elle a répondu. Ayant obtenu l'emploi, elle quitte le programme et s'installe dans une autre province.

#### 4.3.13. Le changement de chemin ou d'orientation

Des 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 aussi sur de nouveaux horizons. L'expérience scolaire a conduit à reformuler leur projet pour une réorientation dans un autre domaine d'étude. La distinction avec le parcours précédent tient dans le fait que le moteur de la réorientation est essentiellement scolaire.

L'expérience agit comme une confirmation, par la négative, de son orientation professionnelle. L'expérience scolaire est souvent positive au début et les étudiants s'approprient le régime éducatif de l'enseignement collégial et apprennent leur nouveau métier d'étudiant. Mais un désenchantement professionnel est ressenti au cours des études, ce qui conduit à douter de leurs compétences. Les résultats scolaires sont souvent affectés et baissent, les échecs s'accumulent affectant le sentiment de compétence. Toutefois, cette déception ne conduit pas à un abandon et elle ouvre sur des horizons différents, ce qui différencie ce parcours de la collision décrit précédemment.

Par exemple, Isaure a amorcé 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 l'enseignement technique. Elle hésite entre techniques administratives et techniques informatiques. Elle choisit la seconde, mais va aussitôt commencer les difficultés scolaires 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 complet.

Dans plusieurs cas, la désillusion scolaire ou professionnelle est l'un des moteurs de la réorientation. La difficulté des études, le temps de travail individuel à fournir, le contenu du programme sont autant de facteurs qui conduisent à vivre les études sous le signe de l'épreuve. Ce dernier fait aussi suite à un découragement. Ces étudiants travaillent régulièrement et assidûment, mais sans que les résultats soient au rendez-vous. Le cumul des échecs conduit au désintérêt. Finalement, d'autres étudiants quittent pour contourner les contraintes institutionnelles du régime éducatif. Ayant de la difficulté à concilier tous les cours, dont ceux de formation générale, ces étudiants envisagent différentes stratégies pour obtenir un diplôme collégial et poursuivre leur projet. Plusieurs s'inscrivent dans des programmes jugés « plus faciles » ou dans des programmes conduisant à l'obtention d'Attestation d'études collégiales (AEC). Leur stratégie les conduira même à l'ETS.

#### 4.4 Synthèse : l'ordonnement des parcours

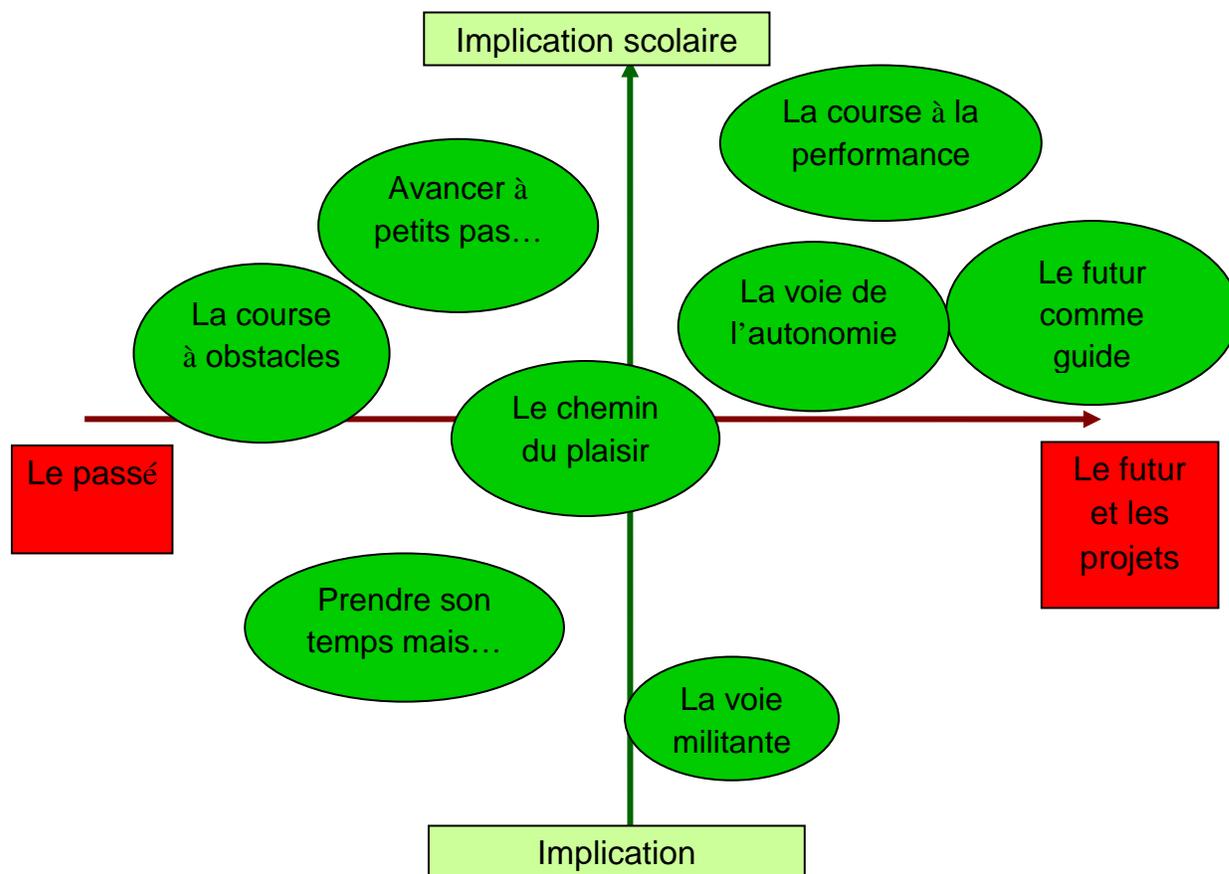
Il est possible de dépasser la simple description des parcours en les situant les uns par rapport aux autres. Les graphiques 1 et 2 présentent les résultats de cet exercice. Parmi les dimensions retenues pour comprendre l'expérience étudiante, deux permettent d'ordonner les différents parcours les uns par rapport aux autres : soit le rapport aux temporalités et la tension entre expérience scolaire et conditions extrascolaires.

Le parcours « le chemin du plaisir » se retrouve au centre du graphique, car par rapport aux temporalités, chaque moment intervient : les parcours scolaires antérieurs favorisent l'intégration intellectuelle et sociale des individus, de même que les projets. Ces étudiants sont impliqués sur le plan scolaire sans pour autant délaisser les activités extrascolaires. Leurs conditions de vie favorisent aussi leur engagement dans les études. Les différentes dimensions se combinent en quelque sorte dans un cercle vertueux qui favorise les études, et surtout qui permet de trouver du plaisir aux études. La course à obstacles possède des traits de « la course à la performance » parce que l'expérience scolaire est stressante. Mais en même temps, les conditions de vie sont une contrainte. En comparaison, le parcours « le futur comme guide » se retrouve à droite du graphique, car les projets apparaissent comme son moteur ou son ressort principal. Le parcours « avancer à petits pas » s'oppose au futur comme guide, car il s'agit de repousser le plus longtemps possible la sortie du système éducatif. La « course à la performance » et la « voie militante » s'opposent, le ressort principal du premier parcours étant tout centré sur l'implication scolaire et celui de la militance sur l'implication extrascolaire. Les étudiants qui « prennent leur temps » poursuivent leur expérience antérieure tout en faisant une grande place aux expériences extrascolaires (les relations de sociabilité), jusqu'au moment de conversion qui les conduit à s'engager dans leurs études.

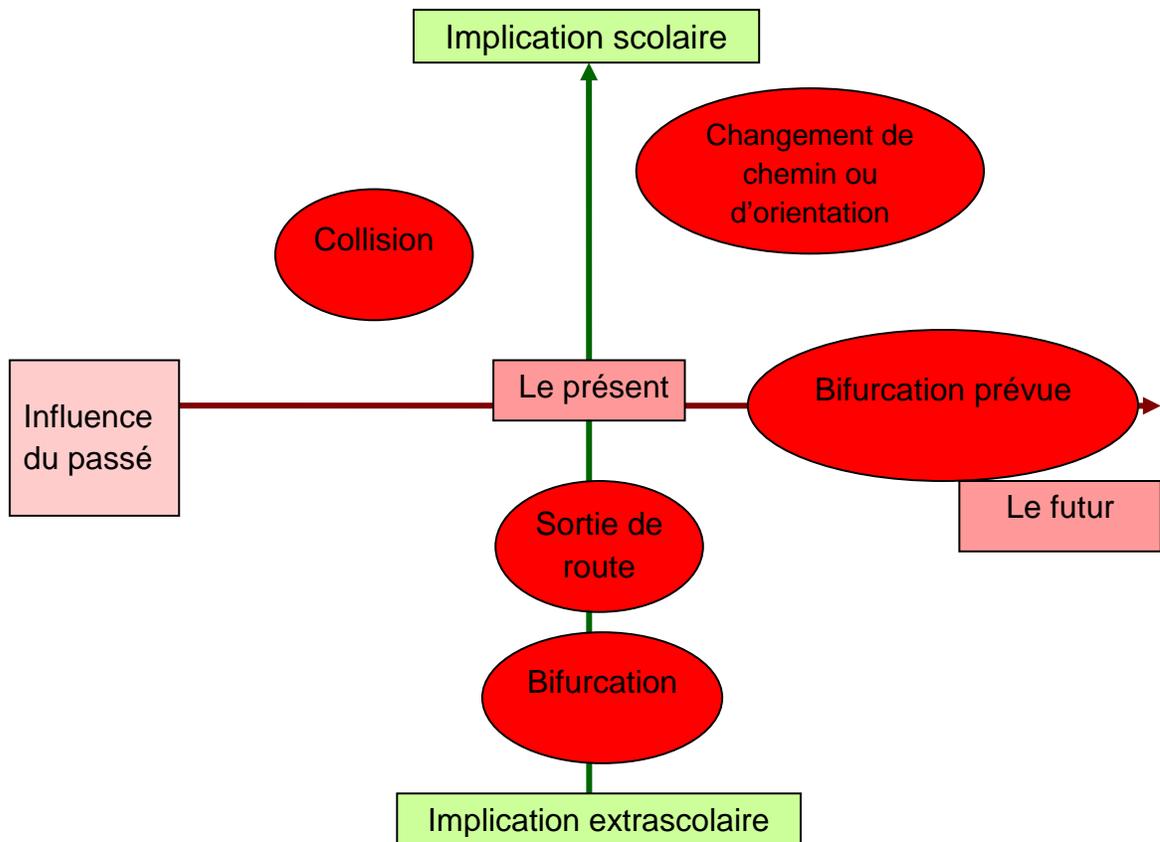
Parmi les parcours de non-persévérance, nous constatons que les principaux ressorts de deux d'entre eux sont essentiellement de l'ordre des conditions de vie et des expériences extrascolaires. La conciliation études/famille devient impossible par les changements dans l'organisation de la vie familiale pour la « sortie de route ». La découverte de nouvelles sphères d'activité explique les « bifurcations ». Les « bifurcations prévues » peuvent

s'inscrire dans un cadre scolaire ou s'expliquer par les conditions de vie. Mais les deux se rejoignent sur le fait que le rapport au futur permet de rendre compte de leur départ. Le « changement de chemin ou d'orientation » place aussi les projets au centre de la décision de quitter. Toutefois, la source de cette bifurcation est essentiellement scolaire. La « collision ou l'épreuve sans suite » se joue largement sur le plan de l'expérience scolaire, que ce soit par le biais des échecs répétés ou de la désillusion professionnelle. En ce sens, elle se distingue du « changement de chemin ou d'orientation », car le futur y apparaît plutôt bouché.

Graphique 1 : Les chemins de la persévérance



Graphique 2 : Les chemins du départ



## 5. Éléments d'analyse

Dans ce dernier chapitre, nous voudrions revenir sur notre analyse en abordant par le biais de questions transversales aux différents parcours. En ce sens, nous reviendrons sur la question de l'orientation. Par la suite, nous soulignerons le caractère relatif de l'échec scolaire et des départs. Dans un troisième temps, nous nous interrogerons sur la question du nombre des parcours dégagés en comparant avec d'autres typologies existantes. Finalement, nous examinerons le rôle des différents facteurs dans la persévérance ou les départs scolaires.

### 5.1 Autour de l'orientation

Si l'orientation apparaît comme un processus individuel, il est aussi largement balisé socialement. Les élèves ont à prendre une décision relative à la poursuite de leurs études et du choix de la filière d'études à la sortie de l'enseignement secondaire. Cette « décision » est institutionnellement encadrée par le moment de dépôt des demandes d'admission, les exigences explicites ou implicites d'entrée dans les différents programmes, l'effet des relations sociales qui interviennent pour moduler le choix qui sera pris.

Nous avons dégagé différents modes de décision en matière d'orientation professionnelle, en référence aux différents registres normatifs qui fondent le choix. D'autres sources de différenciation des modes de décision existent : la manière de « choisir » un programme, la présence d'un travail de cueillette d'informations que certains s'obligent à réaliser alors que pour d'autres le choix est « évident », les stratégies mises en œuvre pour mieux connaître les métiers et à la contribution des différents acteurs ainsi qu'à la nature des projets des étudiants qui fondent les choix.

Un autre constat ressort : le choix en matière d'orientation n'est pas définitif. L'expérience scolaire en cours est une épreuve. Nous pensons au premier chef à l'échec scolaire qui oblige souvent à revoir ces choix. Mais il faut aussi tenir compte que l'expérience met aussi à l'épreuve les choix professionnels et à ce titre, peut conduire à une confirmation ou à un désenchantement professionnel. Cette épreuve met en jeu les représentations de l'univers de

travail que véhiculent les enseignants et les programmes ainsi que les perspectives que les étudiants se faisaient du même univers.

Un dernier constat est à retenir. Les étudiants ne se dirigent pas nécessairement dans l'enseignement technique en désirant se rendre sur le marché du travail. Il s'agit pour plusieurs d'entre eux d'une voie possible pour aller à l'université. Ainsi, certains désirent s'y rendre directement. Le MELS estime que parmi les diplômés de l'enseignement collégial de 24 ans et moins, le quart — cette proportion est plus élevée chez les garçons — ont poursuivi dans des programmes universitaires sans interruption d'études. Le passage par l'enseignement technique présente à leurs yeux au moins deux avantages. Il permet d'éviter des disciplines peu intéressantes du programme de science de la nature et d'étudier dans le domaine de prédilection. D'autres envisagent un séjour sur le marché du travail pour ensuite poursuivre dans l'une ou l'autre filière universitaire.

Tableau 4

**Proportion des personnes de 24 ans ou moins diplômées de la formation collégiale qui ont poursuivi des études à temps plein<sup>1</sup> à l'université sans interruption selon le type de formation**

**(MELS, indicateurs de l'éducation, 2008, p. 68)**

	1983-1984	1993-1994	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
<b>Formation préuniversitaire</b>	<b>86,0</b>	<b>79,9</b>	<b>77,7</b>	<b>78,1</b>	<b>77,4</b>	<b>77,9</b>
Sexe masculin	87,7	79,0	79,3	78,4	77,8	78,2
Sexe féminin	84,3	80,5	76,7	77,9	77,1	77,8
<b>Enseignement technique</b>	<b>17,4</b>	<b>18,6</b>	<b>20,8</b>	<b>22,2</b>	<b>24,9</b>	<b>25,0</b>
Sexe masculin	21,9	21,0	25,9	28,8	28,1	28,5
Sexe féminin	14,4	17,1	17,3	17,8	22,8	22,9

1. Les statistiques produites entre 1983-1984 et 1999-2000 sont tirées des enquêtes La Relance au collégial. Ces statistiques représentent la proportion de personnes diplômées qui, au 31 mars de l'année de référence, étudiaient à temps plein ou étudiaient à temps partiel sans travailler. Depuis 2001, les statistiques proviennent du système de gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU). Les statistiques de 2000-2001 à 2005-2006 représentent la proportion de personnes diplômées de 1999-2000 à 2004-2005 qui, à l'automne suivant, poursuivaient des études à temps plein dans une université

québécoise. Dans le calcul de l'indice issu des enquêtes Relance, l'inclusion de certaines personnes diplômées qui sont aux études à temps partiel ainsi que la date de référence utilisée dans les enquêtes Relance (31 mars) ont pour effet combiné de produire un indicateur

Une autre forme de changement d'orientation est aussi présente. Ainsi, des étudiants découvrent au cours de leurs études la possibilité de poursuivre à l'université. À cet égard, l'expérience scolaire contribue ainsi à « réchauffement des aspirations scolaires » pour reprendre l'expression de Pierre Bélanger (1992) qu'il opposait au « cooling out fonction ».

## 5.2 La relativité des échecs

La mise en évidence de différents parcours conduit à un premier constat : il existe une variété de manières de persévérer comme de quitter le programme voire les études. L'analyse de la parole des étudiants tout au cours de leur présence dans le programme en fonction des quatre dimensions analytiques retenues a permis de saisir comment différentes situations et facteurs se combinaient pour construire des parcours différents (voir hors textes) et donc des suites de situations et d'événements fort différentes.

L'analyse des départs permet de souligner combien ces derniers ne constituent pas nécessairement des échecs scolaires, trois des cinq parcours ouvrant sur des perspectives d'avenir plus ou moins structurées. Les *bifurcations prévues* s'inscrivent dans une logique de projet. Or, si le projet change — que ce soit ou non en lien avec les conditions de vie —, le projet scolaire perd son sens. Le changement de direction a permis de prendre conscience que l'orientation appelle une réflexion plus poussée et les bifurcations tiennent à des événements extrascolaires qui conduisent à une réorientation. Dans ces trois parcours, l'expérience scolaire ne peut pas être assimilée à un échec. Elle ouvre sur d'autres possibilités. Par contre, la *collision ou l'épreuve sans suite* comme la *sortie de route* sont de fait des échecs. Le départ du programme est souvent un abandon des études, qui est d'ailleurs ressenti sur le mode de l'échec.

## 5.3 Le nombre de parcours

Le nombre total de parcours dégagés peut apparaître élevé, surtout si la représentation implicite que l'on se fait de la population étudiante repose sur les deux figures classiques

des étudiants de l'enseignement postsecondaire : l'héritier et le boursier. Le premier, accède aux études postsecondaires par son origine sociale qui lui ouvre l'accès aux ressources économiques et culturelles qui deviennent les clés d'entrée dans l'enseignement supérieur. Les résultats scolaires du boursier lui permettent d'obtenir les ressources économiques afin de poursuivre ses études, dans le cadre de politiques éducatives méritocratiques.

Mais, au cours des années, les travaux sur les étudiants ont plutôt dégagé l'existence d'une multitude de figures ou de types. Cette diversification des figures est associée à la massification qui a ouvert l'enseignement supérieur à de nouvelles catégories sociales aux ressources économiques variables et à des rapports différents à la culture scolaire. Un exemple de cette transformation est l'entrée des adultes dans les universités québécoises, souvent qualifiée de seconde révolution tranquille. Au sein même de cette catégorie sociale, nous retrouvons plusieurs situations sociales et éducatives.

Ainsi, Dubet (1994) a dégagé huit figures (hors-texte 3) de l'expérience étudiante à l'université, en fonction de trois dimensions constitutives de l'expérience.

- Le projet fait référence à l'utilité des études « par un acteur capable de définir des objectifs, de se projeter dans l'avenir, d'évaluer des stratégies et leur coût » (p. 513)
- L'intégration met en évidence le niveau d'implication et d'intégration dans l'organisation où se déroulent les études qui incluent aussi bien l'institution elle-même que le milieu étudiant.
- La vocation « renvoie à l'intérêt intellectuel accordé aux études, au sens éducatif et personnel que chacun lui attribue » (p. 517).

**Hors-texte 3**  
**Les figures étudiantes à l'université**  
 (Dubet, 1994)

	<b>Vocation + et Intégration +</b>	<b>Vocation + et Intégration -</b>	<b>Vocation – et Intégration +</b>	<b>Vocation – et Intégration -</b>
<b>Projet +</b>	VRAIS ÉTUDIANTS INTÉGRÉS	VÉRITABLES ÉTUDIANTS PEU INTÉGRÉS	LES ÉTUDIANTS UTILES	UTILITARISTES EN ATTENTE
<b>Projet -</b>	ÉTUDIANTS AU DEVENIR INCERTAIN	BOHÈME INTELLECTUELLE	LES BRANLEURS	L'EXPÉRIENCE VIDE

En combinant les trois dimensions, Dubet propose différentes figures de l'expérience étudiante. Par exemple, les vrais étudiants se définissent par l'existence d'un projet professionnel, par une vocation intellectuelle et par une forte intégration dans le milieu universitaire. À l'opposé, les étudiants sans projets, pas intégrés et sans intérêts intellectuels ressentent l'expérience universitaire comme une expérience vide.

Austin a produit une typologie de sept types d'étudiants de collège (hors-texte 4). Par exemple, les étudiants qualifiés de « scholar » sont caractérisés par un « high degree of academic and intellectual self-esteem, high expectations for academic success in college and aspirations for high-level academic degrees » (Austin, 1993. p. 38).

### Hors-texte 4 Les types d'étudiants selon Austin (1993)

1. <b>The Scholar</b>	High degree of academic and intellectual self-esteem, high expectations for academics success in college and aspirations for high-level academic degrees
2. <b>The Social activist</b>	Defined by high activity, assertiveness and social involvement
3. <b>The Artist</b>	High self-rating on artistic ability and value : creating artistic work, writing original works, and becoming accomplished in one of the performing arts
4. <b>The Hedonist</b>	Student who drinks, smokes, stays up all night, and advocates the legalization of marijuana
5. <b>The Leader</b>	High self-ratings on popularity with the opposite sex, popularity in general, social self-confidence, leadership ability and public speaking ability
6. <b>The Status Striver</b>	Is thus committed to being in her own business, having administrative responsibility for the work of others, being very well-off financially, obtaining recognition form in her special field and becoming an authority in her field.
7. <b>The Uncommitted student</b>	Have to do with student's expectations: anticipating changing career choice, changing major field, dropping out of college temporarily, dropping out permanently and transferring to another college before graduating.

Des rapprochements sont possibles entre notre typologie et celle d'Austin, bien que les deux typologies reposent sur des démarches analytiques fort différentes. Par exemple, la *voie militante* est à rapprocher de l'étudiant « social activist », *prendre son temps* à « the hedonist » ou la *bifurcation ou changement de chemin ou d'orientation* à « the uncommitted student ».

L'équipe de Sales (1999) a aussi réalisé une typologie d'étudiants en recourant en partie à des outils de classification automatique. Les types se distinguent par les différentes formes de conciliation travail/études/famille. Une dimension centrale est le temps consacré aux études, celui dédié aux loisirs et le temps consacré aux responsabilités familiales. Nous retrouvons l'étudiant classique dont la grande majorité de son temps est dédiée aux études,

les étudiants adultes qui sont au retour aux études, les étudiants qui exercent un travail salarié, etc.

Des rapprochements sont aussi possibles comme la voie *prendre son temps* et les étudiants « épicuriens ». Nous avons dans notre échantillon plusieurs étudiants en retour aux études et qui ont des responsabilités nourricières

**Hors-texte 5**  
**Les types d'étudiants selon l'équipe Sales**  
**(Sales et al., 1999, p.329)**

1. Classique	Représentatifs de la figure de l'étudiant traditionnel. Il consacre la majorité de son temps aux études avec peu de contraintes de temps et avec un emploi rémunéré qui prend peu de temps (2 %)
2. Semi-classique	Étudiants qui donnent priorité à ses études avec des contraintes de temps plus lourdes que les étudiants précédents. Il consacre moins de temps aux études et plus au travail
3. Professionnel	Étudiant qui investit au moins 50 % de son temps aux études, mais qui travaille davantage que les deux catégories précédentes.
4. Adulte en retour	Étudiant adulte qui revient aux études. Il a des obligations familiales qui lui prennent un temps significatif.
5. Utilitaire non salarié	Il organise son temps afin de libérer beaucoup de temps de loisir tout en consacrant 50 % de son temps aux études.
6. Utilitaire salarié	Il organise son temps afin d'assurer une conciliation entre le travail salarié et le temps consacré aux études. Il consacre entre 20 et 50 % de son temps aux études.
7. Adulte nourricier	Il consacre moins de temps aux études et davantage au travail salarié. Il a à assurer une conciliation entre travail/famille/étude
8. Transitoire	Le trait principal est l'indétermination. Il progresse lentement dans ses études et il progresse par essai/erreur. Il a étudié dans plusieurs programmes.
9. Épicurien	Étudiant qui aime jouir de ce statut et des avantages de temps qu'il confère. Il consacre beaucoup de temps au loisir et peu aux études.

En somme, bien que construites selon différentes approches (déductives par combinaison de différentes dimensions) ou inductives (usage partiel de technique de classification automatique) et en fonction de dimensions tout aussi différentes, ces typologies soulignent la même réalité : les étudiants ne constituent pas un groupe homogène. La présente recherche va dans le même sens. Il est même possible de dégager des parallèles entre les catégories.

Notre recherche, parce que longitudinale, permet par ailleurs de saisir les changements qui se produisent ou peuvent se produire au cours des études. Elle ouvre ainsi sur un constat important : les étudiants peuvent changer de « type » au cours de leurs études. Les étudiants qui *prennent leur temps* comme ceux qui ont surmonté l'épreuve en sont des exemples. L'avantage de travailler en termes de parcours est justement de pouvoir tenir compte de ces bifurcations. Un autre avantage tient aussi à la description des situations qui conduisent à des départs du programme ou à un décrochage scolaire, bien que celui-ci peut être que temporaire.

#### 5.4 Les facteurs de modulation de la persévérance

Tous les parcours de persévérance, dont les modes d'articulation entre l'expérience scolaire et l'expérience extrascolaire sont différents, ont comme caractéristique commune de se conclure par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement technique. Il est possible de dégager des facteurs de persévérance, ou les articulations entre les facteurs, ayant contribué au cheminement des étudiants dans la poursuite et l'aboutissement de la formation de leur programme collégial initial. Certains facteurs sont inhérents à l'univers collégial et à l'expérience scolaire; d'autres sont ancrés dans les héritages et les acquis antérieurs ou dans les projets professionnels; d'autres encore agissent dans le présent et relèvent des facteurs extrascolaires. Comme les parcours scolaires font appel à une suite d'événements vécus, expérimentés et interprétés par les individus et qui se déroulent sur un laps de temps relativement long, plusieurs facteurs se conjuguent pour fixer les frontières de chacun d'entre un. Inversement, un facteur de persévérance peut être important dans plusieurs types de parcours et s'avérer être absolument sans importance et même avoir un effet

négatif dans l'analyse d'autres cheminements scolaires observés. Le parcours dit les *chemins du plaisir* illustre de manières exemplaires ce jeu des différents facteurs. Les expériences scolaires passées facilitent l'expérience en cours par les dispositions et compétences acquises. L'articulation spécifique entre l'expérience scolaire et les conditions de vie favorise aussi l'engagement dans les études. Il en est de même du succès scolaire ou de la confirmation professionnelle. Comme nous le disions plus tôt, il y a production d'un cercle vertueux qui conduit au diplôme.

#### 5.4.1 L'expérience en cours

Elle se présente aux étudiants avec un degré élevé d'incertitude. D'une part, le régime éducatif, incarné autant par les règles institutionnelles que les modes de transmission pédagogique, recèle des inconnus pour les étudiants qui entrent dans le programme qui les obligent à une modulation du métier d'étudiant. Il faut reconnaître que les étudiants ayant acquis antérieurement des habitudes de travail régulier sont en général en meilleure posture. La mobilisation des compétences et des dispositions suppose qu'elles aient été acquises. Toutefois, cette mobilisation n'est pas automatique. Ainsi, il ne suffit pas d'avoir parcouru des cursus scolaires « enrichis » ou « forts » au secondaire pour que cet héritage soit effectivement activé dans les études collégiales. Par exemple, la priorité accordée aux relations sociales et à la fête (prendre son temps) ne conduit pas à l'engagement scolaire.

À l'opposé, les a priori sur lesquels de nombreux enseignants fondent souvent inconsciemment leurs pratiques peuvent influencer le parcours de plusieurs étudiants. Par exemple, le fait que certains enseignants tiennent pour acquises certaines connaissances ou compétences est à la source de plusieurs échecs. Les travaux quantitatifs sur la persévérance tendent à indiquer que l'un de ses principaux prédicteurs est la préparation scolaire. Notre analyse confirme aussi ce lien. Du même souffle, elle indique aussi pourquoi cette même préparation ne nuit pas toujours la persévérance.

D'autre part, l'incertitude de l'expérience scolaire tient aussi au processus de validation professionnelle. En effet, les perspectives professionnelles — et rappelons-le, nous sommes dans l'enseignement technique proposé par les agents éducatifs et le programme (par le biais des cours et des travaux pratiques) peuvent confronter les représentations du

« métier » construites dans les expériences scolaires antérieures ou les expériences extrascolaires. Ainsi, certains ont confirmé leurs représentations, mais plusieurs ont connu une désillusion ou un désenchantement professionnel. Celui-ci peut être facilement attribuable à une mauvaise orientation, du manque d'intérêt des individus ou par la qualité déficiente des pratiques. La désillusion de plusieurs tient certainement au fait que le choix de programme ne reposait pas sur une « réflexion informée ». Des abandons de plusieurs adultes en retour aux études en font foi. Mais, ce n'est pas toujours le cas. L'entrée dans le programme est aussi un moment de découverte du domaine professionnel qui peut conduire à remise en cause des choix antérieurs.

L'expérience scolaire et largement façonnée par l'institution scolaire, et spécialement par le régime éducatif de l'enseignement collégial, c'est-à-dire l'ensemble des dispositifs et des manières de faire qui régissent les relations pédagogiques et les pratiques d'apprentissage. La souplesse et la malléabilité de ce régime contribuent à la persévérance. En profitant de la vie étudiante au sein d'une communauté de pairs, en jouissant de zones de liberté et d'une autonomie nouvellement acquise et en ayant la possibilité de choisir certaines activités académiques et culturelles au cœur desquelles se trouvent des professeurs et d'autres professionnels, le cégep est souvent perçu comme un univers fascinant. *J'aime l'atmosphère du cégep; j'aime les profs au cégep et aussi la camaraderie entre personne; je me sens vraiment mieux là [par rapport au secondaire]; les profs ont autant à cœur que nous autres qu'on réussisse; J'ai pu quand même aussi profiter de la technologie, de la nouvelle technologie.* L'absence d'obligation de participer à des activités parascolaires fait aussi partie de la malléabilité collégiale. La flexibilité de la succession des activités académiques de l'institution collégiale aussi aux étudiants ayant échoués, abandonné des cours ou échoués des épreuves de synthèse de se reprendre et de jouer dans une certaine mesure avec la configuration des activités selon leur mode d'articulation des temps scolaires et extrascolaires<sup>14</sup>. Cette flexibilité dessert bien les étudiants qui « prennent leur

---

<sup>14</sup> Par ailleurs, cette flexibilité a aussi des limites. Par exemple, de nombreux d'étudiants connaissent une prolongation de leur parcours parce que des cours ne se donnent pas toutes les sessions. Par exemple, l'échec à un cours qui est un préalable à un autre cours qui n'est pas dispensé à la session suivante oblige à attendre l'année suivante.

temps ». Peu mobilisés au départ, ils accumulent les difficultés et les échecs jusqu'au moment de conversion.

La structure spécifique aux programmes techniques est souvent mentionnée dans le discours des étudiants. Beaucoup d'entre eux ne se voient pas comme étant strictement techniciens cloisonnés à une discipline fixe. Ainsi, la formation générale et la possibilité de suivre des cours d'autres disciplines sont importantes pour plusieurs étudiants. *Oui en philo, philo c'est ma matière préférée*. Beaucoup disent aimer l'alternance des cours de théorie et de pratiques, intellectuels et manuels, de laboratoires et de formation générale et les travaux d'équipe avec des pairs motivants. Le programme technique est aussi structuré

**Hors-texte 6**  
**Les parcours de la persévérance :**  
**Les articulations des dimensions analytiques**

	<b>La nature de l'expérience scolaire</b>	<b>Dynamique obj/subj. (sens de l'expérience)</b>	<b>Articulation du scolaire et de l'extrascolaire</b>	<b>Le poids des temporalités</b>
<b>1. Le chemin du plaisir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience positive sur tous les aspects et qui se déroule sans problèmes</li> <li>- Avantagee par les études antérieures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre est un plaisir</li> <li>- Confirmation des choix initiaux</li> <li>- Expérience n'est pas nécessairement jugée facile</li> <li>- Résultats scolaires motivants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soutien affectif et économique des parents</li> <li>- Conditions de vie facilitantes</li> <li>- Soutien des proches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Les expériences passées facilitent le cours des études. Le présent se structure sur la base des expériences passées</b></li> <li>- <b>L'expérience en cours concentre les héritages du passé et les projets</b></li> </ul>
<b>2. La course à la performance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Expérience sous le signe de la performance</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fort engagement dans les études</li> <li>- Expérience scolaire est une expérience stressante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Absence d'activités extrascolaire</b></li> <li>- Soutien parental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le choix de programme est associé au projet</li> </ul>
<b>3. La voie de l'autonomie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Expérience antérieure du cégep ou de l'université</b></li> <li>- Intégration sociale plus difficile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmation professionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Se libérer de l'emprise parentale</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le présent est la temporalité dominante en rupture avec le passé</li> </ul>
<b>4. Le futur comme guide</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience scolaire en continuité avec le secondaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Les études sont le passage obligé de la réalisation du projet</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soutien affectif et économique des parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Le futur oriente le sens de l'expérience scolaire</b></li> </ul>
<b>5. Avancer à petits pas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Milieu de vie connu, confortable et rassurant</b></li> <li>- Satisfaire sa curiosité</li> <li>- Accroître ses compétences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Retarder l'entrée au travail</b></li> <li>- Refus de l'autonomie et de la responsabilisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités parascolaires variables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le présent est la temporalité dominante</li> <li>- - Repousser le futur</li> </ul>
<b>6. Prendre son temps</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficile apprentissage du métier d'étudiant</li> <li>- Moment de conversion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Échecs ne sont pas une source d'inquiétude</li> <li>- <b>« Profiter de la vie »</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dominance de l'extrascolaire sur le scolaire</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le présent est la temporalité dominante avec la conversion scolaire</li> </ul>
<b>7. La voie de la</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience difficile composée d'échecs</li> <li>- Intégration sociale mitigée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités parascolaires comme source d'engagement dans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Priorité aux activités parascolaires ou extrascolaires</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le présent est la temporalité dominante</li> </ul>

<b>militance</b>		l'établissement collégial		
<b>8. L'épreuve surmontée</b>	- <b>Expérience difficile avec échecs</b>	- <b>Les difficultés sont une source de stress, mais aussi de stimulation</b>	- Présence d'enfants et obligation de travailler	- Le présent est la temporalité dominante - Il faut vivre avec les choix antérieurs

**Hors-texte 7**  
**Les parcours de la non-persévérance :**  
**Les articulations des dimensions analytiques**

	La nature de l'expérience scolaire	Dynamique obj/subj. (sens de l'expérience)	Articulation du scolaire et de l'extrascolaire	Le poids des temporalités
<b>9. LA BIFURCATION PRÉVUE</b>	- Les étudiants n'ont pas l'intention de poursuivre dès le début du parcours	- L'expérience scolaire vise une reconversion professionnelle ou une accélération des études - Les études comme police d'assurance	- La situation professionnelle qui s'est modifiée rend compte de l'expérience scolaire - Le temps libre ouvre la porte à l'inscription au cours	- <b>Les projets sont au fondement de l'inscription au programme</b>
<b>10. LA COLLISION OU ÉPREUVE SANS SUITE</b>	- <b>Expérience qui s'est soldée par un échec et un départ rapide</b> - Intégration sociale difficile -	- Expérience ressentie sous le mode de l'échec scolaire ou de la désillusion professionnelle - les adultes ressentent une distance selon l'âge	- Conciliation famille/travail/étude difficile dans certains cas	- Le présent est la temporalité dominante - L'expérience scolaire antérieure ne permet pas de s'adapter au régime éducatif collégial - Orientation scolaire et professionnelle incertaine
<b>11. LA SORTIE DE ROUTE L'IMPOSSIBLE CONCILIATION</b>	- Difficultés scolaires facilitent le départ	- Désillusion professionnelle facilite le départ	- <b>Difficulté à concilier le scolaire et l'extrascolaire</b> - <b>Incidents biographiques viennent modifier l'équilibre entre le scolaire et l'extrascolaire</b>	- Le présent est la temporalité dominante : il vient modifier les projets et les attentes
<b>12. LA BIFURCATION VERS UNE AUTRE DESTINATION</b>	- Scolarité jugée par certains difficile et ennuyeuse	- Désillusion professionnelle facilite le départ	- <b>Expérience extrascolaire vient modifier les projets et introduit une réorientation professionnelle et scolaire</b>	- Le présent est la temporalité dominante : il vient modifier les projets et les attentes
<b>13. LE CHANGEMENT DE CHEMIN</b>	- Présence d'échecs scolaires	- Présence d'une désillusion professionnelle	- L'extrascolaire n'a pas de retombées sur l'expérience scolaire	- L'expérience en cours est l'occasion de repenser les projets et de démarrer un processus de réorientation

de manière à être un moment de formation pour le futur métier tout en ouvrant la porte de l'université.

Mais en même temps, il faut reconnaître que ce régime constitue aussi une source possible de départ. L'autonomie dans les études, plus grande que dans l'enseignement secondaire, ne s'apprend pas toujours facilement. Parfois, cet apprentissage ne se réalise pas, les échecs se multiplient et, par la suite, les étudiants quittent le programme. C'est d'ailleurs parmi ces étudiants que les critiques du régime éducatif et des enseignants se font les plus vives.

L'impact de l'expérience scolaire et du régime éducatif n'est donc pas constant. Parfois, ils agissent comme un facteur favorable à la persévérance. D'autres étudiants quittent par incapacité à s'adapter et à faire l'apprentissage des nouvelles règles.

En somme, l'expérience scolaire en cours est une épreuve à un triple titre. Elle est scolaire, car elle pose l'enjeu de l'apprentissage du métier d'étudiant. Elle possède un volet professionnel par la mise en jeu des choix professionnels. Elle est aussi existentielle par la manière de vivre les études. Des étudiants les vivent avec stress, d'autres y ressentent du plaisir, d'autres manifestent un certain détachement.

#### 5.4.2 Les antécédents scolaires

Ancrées dans le passé des différents individus, les dispositions et les compétences scolaires acquises dans les cycles d'études antérieures font autant référence au contenu des enseignements acquis dans les cycles d'études précédents qu'aux méthodes de travail développées. L'expérience et les résultats scolaires peuvent rendre compte chez certains d'une facilité d'intégration scolaire, et dans quelques cas, du désir de performer. *J'aime ça passer avec de bonnes notes et réussir.* Plusieurs des étudiants de notre panel ont fréquenté au secondaire des écoles privées et publiques proposant des cursus enrichis. Ce facteur de persévérance pour les étudiants dont les acquis du secondaire sont positifs, car mobilisés dans les études collégiales tant sur les contenus que l'apprentissage est aussi un révélateur de difficultés pour les étudiants ayant accumulé des lacunes, notamment en français et en mathématiques.

L'influence de ce facteur n'est pas surprenante, les travaux antérieurs ont amplement souligné l'importance de la scolarité antérieure sur la scolarité en cours. L'intérêt tient plus dans les articulations avec les autres dimensions analytiques. À cet égard, nous avons constaté que des étudiants au capital scolaire élevé pouvaient avoir de la difficulté à l'adapter au collège. Cela indique que les antécédents scolaires influencent l'expérience en cours non seulement par les connaissances et les compétences acquises, mais aussi par les habitudes de travail et le métier d'élève.

#### 5.4.3 Les facteurs extrascolaires

Les facteurs qui trouvent leur origine à l'extérieur de l'expérience scolaire et en particulier de l'expérience collégiale sont de trois types (1) les héritages culturels (2) le soutien familial et (3) les conditions de vie dont les activités extrascolaires. Ces facteurs entrent très fréquemment en interaction avec l'expérience scolaire pour assurer une continuité du parcours ou, au contraire, pour provoquer une bifurcation.

Par héritages culturels (acquis dans le passé), il est question de transmission de valeurs et de connaissances devenues dispositions durables qui sont valorisées dans l'institution scolaire et mobilisées au cours de l'expérience scolaire. À cet égard, l'apprentissage de connaissances techniques au sein de la famille ou dans les activités de loisir apparaît un atout autant pour le choix professionnel que pour l'expérience scolaire elle-même. Les femmes en retour aux études en informatique l'ont souvent réalisé.

Dans une perspective sociale plus large, les parents, mais aussi les frères et sœurs, peuvent être des modèles à imiter. Dans l'organisation quotidienne des études collégiales, l'encouragement des parents s'avère important pour presque tous les étudiants. Dans un premier temps, avant même l'entrée au cégep, pour confirmer leur choix de programme, mais aussi en cours d'études collégiales, comme encouragement et motivation. L'absence de problèmes familiaux et financiers permet de se concentrer sur les études. Le soutien familial peut aussi être un mécanisme pour favoriser l'ascension sociale de l'étudiant par rapport à son milieu socio-économique d'origine. *Elle [la mère] voulait vraiment que je fasse des études : « ça serait du gaspillage que tu n'aïlles pas au cégep, moi j'en ai pas*

*fait, fait que toi tu vas en faire.* » Un milieu familial soutenant est facteur de persévérance pour plusieurs des étudiants interrogés.

L'effet de la relation à la famille sur le parcours scolaire est plus complexe qu'il n'y paraît. Par exemple, la *voie de l'autonomie* s'inscrit dans la recherche d'une prise de distance par rapport au milieu familial. Le choix de programme ou d'établissement ne repose donc pas uniquement sur des perspectives scolaires. Par ailleurs, surtout chez les personnes en retour aux études, la conciliation travail/études/famille constitue un enjeu, car la présence aux études dépend d'un équilibre dans la gestion du temps entre les différentes sphères d'activité qui peut être rompu. Dans ces conditions, les études écopent, car elle est l'activité jugée « la moins prioritaire ».

Toujours en lien avec la condition d'adultes, des parcours sont allongés, car les étudiants veulent vivre et « profiter » de leur jeunesse qui est, leur dit-on, le meilleur moment de la vie. D'autres (*avancer à petits pas*) veulent retarder la sortie du collège, étant trop confortables au cégep. Dans les deux cas, il y a tentative de report de l'entrée dans l'âge adulte. Certains l'ont d'ailleurs explicitement exprimés. Nous retrouvons ces jeunes — en fait des garçons dans notre échantillon — dans le parcours *prendre son temps*. Un événement biographique, souvent une rencontre amoureuse, conduit à une conversion scolaire et à l'obtention du diplôme. Cette situation illustre bien l'importance d'intégrer l'analyse des parcours scolaires dans la biographie plus globale des étudiants.

Les activités extrascolaires participent à la persévérance en agissant dans le temps présent. C'est le cas quand elles permettent une détente, une activité distrayante des études ou une confirmation de l'orientation par des occupations connexes, souvent un emploi, au champ des études en cours. Chaque temps à sa place, le scolaire et l'extrascolaire étant aussi important l'un que l'autre. Pour plusieurs, la semaine est un temps d'étude et la fin de semaine sert à s'occuper à d'autres activités, il y a dichotomie qui peut être source de persévérance pour les étudiants ayant besoin de se distraire, de se changer les idées de leurs études comme elle peut être équilibre pour ceux ayant des intérêts diversifiés à satisfaire.

Par contre, il faut faire attention aux généralisations, les activités extrascolaires ne sont pas toujours un facteur de persévérance, comme nous l'avons déjà signalé dans le cas des

conciliations travail/études/famille qui sont remises en question à la suite d'un événement biographique inattendu. La séparation entre les temps scolaires et extrascolaires peut se faire aux dépens de l'un des deux. Le désir de ne pas modifier l'organisation du temps et de ne pas sacrifier les relations de sociabilité allonge souvent les études de plus d'un étudiant. L'absence d'activités autres que scolaires peut être source de stress et de sentiment d'étouffement pour certains étudiants, souvent des filles. Les activités extrascolaires peuvent prédominer, tant en terme de temps accordé que de valorisation et réalisation de soi. Catherine la missionnaire représente bien cette dernière situation. La prolongation de la carrière scolaire au-delà du temps prescrit en est la conséquence directe. Toutefois, il faudrait se garder de penser que cela conduit nécessairement à l'abandon, bien que l'engagement dans les études puisse être fragilisé.

#### 5.4.4 L'effet du genre

Le débat public comme la littérature scientifique fait grand état des différences entre les hommes et les femmes, les premiers apparaissant de plus en plus défavorisés dans leur cheminement scolaire. Notre analyse conduite non pas à conclure à un désavantage des uns par rapport aux autres, mais à une différenciation de certains parcours selon le sexe. Ainsi, sept des treize parcours sont autant le fait de filles et de garçons, mais six sont marqués par le genre.

Les étudiants que nous avons qualifiés de *disparus* sont largement des hommes. L'hypothèse que nous formulons — en tenant compte de l'expérience de certains étudiants qui ont accepté de participer à l'enquête après une période de disparition — est qu'ils ont coupé les ponts avec le projet de recherche à la suite de l'échec scolaire dont ils ne voulaient pas parler.

Quatre parcours sont exclusivement masculins : *prendre son temps*, *avancer à petits pas*, *la bifurcation prévue*, et *le futur comme guide*. Les deux premiers se distinguent des deux autres par le rapport au futur. Pour les étudiants des deux premiers parcours, le futur est menaçant ou n'existe pas. En aucun cas, il ne participe à la construction du présent. C'est plutôt le contraire qui est jeu. Dans les deux derniers parcours, le futur est plus qu'anticipé, il est planifié. En ce sens, il construit le présent.

Deux parcours sont spécifiquement féminins : la *course à la performance* et la *voie de l'autonomie*. Le premier est caractérisé par l'anxiété produite par l'expérience scolaire, ce qui rejoint des travaux qui soulignent que les filles ont une plus grande propension à vivre leur rapport à l'école sous le mode du stress et de l'anxiété. Le trait spécifique du second parcours est la volonté de créer une distance avec les parents et en particulier la mère. Cette prise à distance, qui peut être associée à une volonté d'entrer dans l'âge adulte, constitue le ressort du choix de programme et de collègue.

En somme, les parcours ne se différencient pas nécessairement selon le sexe, mais il existe des parcours qui seraient spécifiques aux garçons et aux filles. Les parcours des garçons se distinguent par le rapport au futur (planifié/non planifié). Les filles sont plutôt dans un rapport au temps présent. La performance doit être atteinte aujourd'hui, l'autonomie s'acquiert immédiatement.

#### 5.4.5 Le poids des projets

Les anticipations font référence à ce que l'étudiant entrevoit comme futur et la manière dont les études en cours jouent dans la réalisation de ces projets. Celles-ci peuvent d'être de plusieurs ordres : entrer sur le marché du travail, poursuivre à l'université, continuer dans la même famille disciplinaire que le programme en cours ou changer de domaine. Ces anticipations peuvent être exprimées avec des degrés de précision très variables allant de la projection à court terme dans une attente de l'avenir peu défini, mais perçu de manière positive à la détermination de projets clairs et articulés à long terme. Plusieurs parlent spontanément de leur intérêt à intégrer directement le marché du travail ou de leur désir de poursuivre des études à l'université sans plus de détails. Un aspect ressort : les études techniques n'ouvrent plus uniquement sur le marché du travail, elles deviennent une voie d'accès à l'université. Les étudiants évitent ainsi certaines disciplines scientifiques moins appréciées ou jugées moins utiles, qui sont obligatoires dans le cursus de formation scientifique préuniversitaire. Les étudiants se concentrent aussi sur la discipline privilégiée. Ce faisant, les étudiants envisagent un allègement des études universitaires par la reconnaissance de leur expertise technique.

Pour plusieurs chercheurs, la force des projets est un gage d'engagement dans les études et donc de persévérance dans le programme. Cela est vrai pour plusieurs, mais pas pour tous. L'anticipation comme ressort de la réussite n'est pas un élément commun à tous les étudiants. Plusieurs sont incapables de se projeter dans l'avenir, ce qui rend d'autant plus difficile l'orientation qui est essentiellement fondée sur cette projection.

La capacité à anticiper et à formuler des projets influencent le choix du programme pour plusieurs étudiants. Ces derniers s'orientent par affinité avec la spécialité ou pour les conditions de travail jugées intéressantes. C'est le cas de nombreux jeunes qui cherchent un bon emploi, mais aussi d'étudiants en retour aux études qui visent une amélioration des conditions de travail ou des conditions de vie familiale. Chez les adultes en retour aux études, l'objectif de promotion sociale ou économique est un ressort important de choix. Toutefois, il y a bien souvent loin de la coupe aux lèvres. D'une part, des désillusions professionnelles peuvent intervenir au cours des études, ce qui conduit à de nombreux départs. Des incidents biographiques conduisent aussi à des départs. Finalement, les difficultés scolaires interviennent aussi pour réorienter le parcours vers d'autres destinations. La mise en œuvre des projets est contrecarrée par les conditions de mise en œuvre.

Deux parcours ont comme ressort principal les projets. C'est évidemment le cas du *futur comme guide* alors que les études sont considérées comme le passage obligé du projet. Dans ce cas, la force du projet se conjugue avec une expérience scolaire en cours en continuité avec l'expérience scolaire passée. Nous avons déjà évoqué les *chemins du plaisir* qui combinent les différentes temporalités. Soulignons aussi que le rapport au futur intervient comme repoussoir dans le parcours *prendre son temps*. Ces jeunes garçons refusent d'entrer dans la vie adulte pour « profiter » de leur jeunesse. Le futur est en quelque sorte un frein qui se combine aux relations de sociabilité comme ressort du parcours. Dans le parcours *avancer à petits pas*, les étudiants cherchent aussi à repousser le futur qui rime d'une part avec travail et responsabilité et d'autre part avec le départ de l'école qui est considérée comme un milieu connu et rassurant.

## Conclusion

Le discours public des dernières années met surtout l'accent sur les abandons ou le décrochage, jugé comme un problème dont il faut trouver une solution. Il ne faut pas se surprendre que la recherche ait surtout porté sur ces thèmes. Dès les premières formulations du projet, nous voulions explorer les deux versants de l'expérience scolaire afin de saisir les articulations qui s'établissaient autant chez les étudiants persévérants que les autres. Cette orientation nous a conduits à privilégier l'analyse longitudinale nous permettant de saisir les différents parcours scolaires des étudiants.

L'expérience étudiante au collégial est plurielle. Cette première constatation n'est pas en soi originale, plusieurs recherches et plusieurs intervenants l'ont déjà indiqué. La présente recherche précise ce constat en reprenant deux aspects. Cette pluralité ne distingue pas les étudiants des programmes préuniversitaires de ceux inscrits aux programmes techniques. Elle est aussi fortement présente au sein de l'enseignement technique. Elle est aussi manifeste par les changements qui interviennent au cours de l'expérience scolaire. L'analyse longitudinale a effectivement permis de mettre en évidence les changements qui interviennent tout au cours de l'expérience scolaire.

C'est ainsi que chaque parcours décrit une manière de vivre l'expérience scolaire au collégial, que celle-ci soit marquée par la persévérance ou qu'elle conduise à un départ ou un décrochage permanent ou temporaire. La présence d'adultes en retour aux études laisse penser que plusieurs abandons scolaires ne constituent qu'une halte dans la biographie éducative des individus.

La persévérance n'est pas uniquement vécue sous le sceau du plaisir ou de la facilité. Dans bien des cas, elle rime aussi avec souffrance et difficulté. Les ressorts des différents parcours et donc les facteurs qui nous ont permis de les distinguer peuvent être de diverses natures, certains relèvent du monde scolaire, d'autres des autres sphères de la vie sociale. La non-persévérance est aussi plurielle. Nous retrouvons les départs planifiés que l'on ne peut associer à l'échec. D'autres parcours ont conduit à une révision des projets et à une réflexion plus approfondie sur l'orientation professionnelle. D'autres encore mettent en

évidence la souffrance et la déception associée au départ ou à l'échec. Les ressorts ne sont pas seulement académiques, ils sont souvent associés à l'orientation fondée uniquement sur les conditions de travail ou à des difficultés d'articulation entre famille-travail-études.

Or, le fait que plusieurs ressorts ne relèvent pas de l'univers scolaire rend difficile l'intervention des agents éducatifs, mais pas impossibles. Par exemple, rendre plus facile les études à temps partiel au cégep et les études le soir pourraient faciliter les articulations entre famille-travail-études. Il s'agit de rendre les études à temps partiel gratuites, de penser une grille horaire plus souple et à planifier des cours le soir.

Une autre voie consiste à s'assurer que les interventions mises en place pour faciliter la persévérance atteignent bien leur cible et leurs objectifs. Pour ce faire, des évaluations de ces interventions doivent être périodiquement réalisées. Elles devraient permettre de mieux repérer les conditions favorables à la mise en œuvre des stratégies de soutien et d'aide à la persévérance. En même temps, elles devraient aussi viser à mieux comprendre le paradoxe suivant : malgré la multitude d'activités de soutien et d'aide proposées par les établissements scolaires, il est difficile de sentir une amélioration notable de la situation (Chenard et Doray, 2005). Par exemple entre 1995 et 2006, le taux d'obtention du DEC est passé de 38,2 % à 39,6 %. Le taux de diplomation au collégial est plus élevé, mais sa progression tient plutôt aux programmes courts. Cette « stabilité » des résultats ouvre sur trois questions : les mesures mises en œuvre rejoignent-elles la clientèle visée et celle qui en bénéficierait le plus? Les mesures sont-elles efficaces? Les mesures sont efficaces, mais les changements de clientèles, et spécialement un accroissement des clientèles plus fragiles, dans les établissements contrecarrent-ils l'effet positif des mesures?

## 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.
- Alasia Alessandro. 2003. « Le niveau de scolarité dans les régions rurales et urbaines ». *Bulletin d'analyse – Régions rurales et petites villes du Canada*. Statistique Canada. Vol. 4, No 5, 26p.
- Ball, Stephen J., Jackie Davies, Miriam David et Diane Reay. 2002. « 'Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, no 1, p. 51-72.
- Ball, Stephen J., Jacqueline Davies, Miriam David et Diane Reay. 2001. « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures ». *Revue Française de Pédagogie*, no 136, p. 65-75.
- Barr-Telford L., Cartwright S., Prasil S. et Shimmons K. 2003. « Accès, persévérance et financement : Premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPEP) ». Statistique Canada, 36 p.
- Barr-Telford, Lynn, Fernando Cartwright, Sandrine Prasil et Kristina Shimmons. 2003. *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 81-595-MIF, 34 p.
- Béret, P. 1986. « Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif ». *Formation-Emploi*, no 13, p. 15-23.
- Béret, P. 2002. « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, no 2, p. 179-194.
- Billson, J. Mancini et M. Brooks-Terry. 1982. « In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition Among First-Generation Students ». *College and University*, no 58, p. 57-75.
- Bloomer, M. and P. Hodkinson (2000). "Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning." *British Educational Research Journal*, vol 26, n° 5, pp. 583-597.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les hérités. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit, 189 p.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 279 p.
- Bourdieu, Pierre. 1989. *La noblesse d'État*, Paris, Minuit, 568 p.
- Bushnik Tracey. 2003. « Etudier, travailler et décrocher : Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire ». Statistique Canada. Vol. 4, 38 p.
- Bussière Patrick, Eisl-Culkin Judy, Shaiens Danielle. 2006. « Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans – Résultats du 3<sup>ème</sup> cycle de l'EJET », no 045, 47 p.
- Bussière Patrick, Knighton Tamara. 2006 « Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans ». Statistique Canada. Vol. 4, 34 p.
- Butlin George. 1999. « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires ». *Revue trimestrielle de l'éducation*. Statistique Canada. Vol. 5, no 3, pp.9-35.

- Chen, Xianglei et C. Dennis Carroll. 2005. *First-Generation Students in Postsecondary Education: A Look at their College Transcripts*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, publication no NCES-2005-171, 83 p.
- Chenard, Pierre (dir.). 1997. *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 155 p.
- Chenard P. et Doray P., (2005) *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Presses de l'université du Québec, Québec
- Choy, Susan. 2001. « Students Whose Parents Did Not Go to College : Postsecondary Access, Persistence and Attainment. Findings from the Condition of Education, 2001 ». Washington, D.C. : U.S. Department of Education, publication no NCES-2001-126.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Corak Miles, Lipps Garth et Zhao John. 2003. « Revenu familial et participation aux études postsecondaires ». Statistique Canada.
- Coulon A. (1992) *Le métier d'étudiant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Coulon, Alain. 1993. *Ethnométhodologie et éducation*, Paris : Presses universitaires de France, 238 p.
- 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.
- Darkenwald, G.G. et Valentine, T. (1985). Factor structure on deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.
- De Broucker Patrice et Hango Darcy. 2007. « Cheminements des jeunes Canadiens des études au marché du travail : résultats de l'Enquête auprès des Jeunes en Transition ». Statistique Canada, *Rapport de recherche des RCRPP*. Vol. 5, 91 p.
- Drolet Marie. 2005. « Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990? ». Statistique Canada. 51 p.
- Drolet, Marie. 2005. *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990 ?*, Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 11F0019MIF, 51 p.
- Dronkers, J. 1994. « Fathers' Unemployment and Children's Academic Achievement ». *Education and Society*, vol. 12, no 1, p. 3-21.
- Dubet F. et Martucelli D. 1996. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, le Seuil
- Dubet, François. 1994a. « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ». *Revue Française de Sociologie*, vol 35, p. 511-532.
- Dubet, François. 1994b. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil, 272 p.
- Duggan, Michael. 2001. *Factors Influencing the First-Year Persistence of First-Generation College Students*. Rapport présenté à la rencontre annuelle du North East Association for Institutional Research (novembre 2001), 39 p.

- Duggan, Michael. 2004. « E-Mail as Social capital and its Impact on First-Year Persistence of 4-Year College Students ». *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, vol. 6, no 2, p. 169-189.
- Duru-Bellat, Marie, Annick Kieffer et Catherine Marry. 2001. « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné ». *Revue française de sociologie*, vol. 42, no 2, p. 251-280.
- Duru-Bellat, Marie. 2002. *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, Paris : Presses universitaires de France, 256 p.
- Erlich, Valérie. 1998. *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris : A. Collin, 256 p.
- 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.
- Felouzis, George 2001. *La condition étudiante Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF, Sociologie aujourd'hui.
- Felouzis, George et Nicolas Sembel. 1997. « La construction des projets à l'université : le cas de quatre filières de l'université de masse ». *Formation-Emploi*, no 58, p. 45-60.
- Filkins, Joseph W. et Susan K. Doyle. 2002. « First Generation and Low Income Students: Using the NSSE Data to Study Effective Educational Practices and Students. Self-Reported Gains ». Rapport présenté au Forum annuel de l'Association for Institutional Research (Toronto, 2-5 juin 2002), 21 p.
- Finnie Ross, Laporte Christine et Lascelles Eric. 2004. « Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : Que s'est-il passé pendant les années 1990? », Statistique Canada, 48 p.
- Finnie Ross, Lascelles Eric, Sweetman Arthur. 2005. « Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires ». Statistique Canada. 43 p.
- Finnie, Ross, Christine Laporte et Éric Lascelles. 2005. *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : Que s'est-il passé pendant les années 1990?*. Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 11F0019MIF, 48 p.
- Finnie, Ross, Éric Lascelles et Arthur Sweetman. 2005. *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 11F0019MIF, 44 p.
- Frenette Marc. 2002. « Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université ». Statistique Canada, 32p.
- Frenette Marc. 2003. « Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe? », Statistique Canada, 21p.
- Frenette Marc. 2005. « L'accès aux études postsecondaires est-il plus équitable au Canada ou aux États-Unis? », Statistique Canada, 39 p.
- Frenette Marc. 2007a. « Est-ce que les universités profitent à la population locale de jeunes? Résultats provenant de la fréquentation des universités et des collèges, et des gains des diplômés suivant la création d'une nouvelle université ». Statistique Canada, 32 p.
- Frenette Marc. 2007b. « Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières », Statistique Canada, 43 p.

- 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.
- Gauthier, Madeleine et Lucie Mercier. 1994. *La pauvreté chez les jeunes : précarité économique et fragilité sociale : un bilan*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 190 p.
- Giroux, H. 1983. « Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : A Critical Analysis ». *Harvard Educational Review*, vol. 53, p. 257-295.
- Gluszynski Tomasz, Shaienks Danielle. 2007. « Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4<sup>ème</sup> cycle », Statistique Canada, 42 p.
- Grayson, J. Paul. 1997. « Academic Achievement of First-Generation Students in a Canadian University ». *Research in Higher Education*, vol. 38, no 6, p. 659-676.
- Grignon C (ED), 2000. *Les conditions de vie des étudiants*, Paris, PUF.
- Hahs-Vaughn, Debbie. 2004. « The Impact of Parents' Education Level on College Students : An Analysis Using the Beginning Post-Secondary Students Longitudinal Study 1990-92/94 ». *Journal of College Student Development*, vol 45, no 5 (Septembre-Octobre), p. 483-500.
- Hellman, Chan M. 1996. « Academic Self-Efficacy: Highlighting the First-Generation Students ». *Journal of Applied Research in the Community College*, vol. 4, no 1, p. 69-75.
- Hodges, John Q. 2000. « First-Generation College Students in an Undergraduate Social Welfare Program: Issues, Interviews and Implications ». *Journal of Baccalaureate Social Work*, vol. 6, no 1 (automne), p. 37-51.
- Horn, Laura, Anne-Marie Nuñez et Larry Bobbitt. 2000. *Mapping the Road of College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, publication no NCES-2000-153, 86 p.
- Khondker, Habibul Haque. 2001. « Class, Gender, and Interest in Science: The Singapore Case », *Bulletin of Science, Technology and Society*, vol. 21, no 3 (juin), p. 202-208.
- Knighton Tamara et Mirza Sheba. 2002. « L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires ». *Revue trimestrielle de l'éducation*. Statistique Canada. Vol. 8, no 3, pp.25-32.
- Lahire Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL
- Lahire, Bernard. 1996. « La variation des contextes en sciences sociales ». *Annales HSS*, no 2, p. 381-407.
- Lahire, Bernard. 1998. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 271 p.
- Lambert Mylène, Zeman Klarka, Allen Mary et Bussière Patrick. 2004. « Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition », Statistique Canada, 39 p.
- Langlois Y. 2006. *Faire le grand saut ? Femmes et orientation scolaire non-traditionnelle*, mémoire de maîtrise, département de sociologie, UQAM.
- London, Howard B. 1989. « Breaking Away : A Study of First-Generation College Students and their Families ». *American Journal of Education*, vol. 97 (février), p. 144-170.

- Maimier, Pamela Jefferson. 2003. « Cultural and Social Transmission in Pre-College Programs and its Impact on the Educational Attainment of Disadvantaged Students ». *The Humanities and Social Sciences*, vol. 64, no 5 (novembre).
- 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.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2005. *Les indicateurs de l'éducation*, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports, (2008) *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec
- Montmarquette, Claude, Sophie Mahseredjian et Rachel Houle. 2001. « The Determinants of University Dropouts : A Bivariate Probability Model with Sample Selection ». *Economics of Education Review*, vol. 20, no 5, p. 475-484.
- Murtaugh, Paul A., Leslie D. Burns et Jill Schuster. 1999. « Predicting the Retention of University Students ». *Research in Higher Education*, vol. 40, no 3, p. 355-371.
- Paillé, L. et collaborateurs. 2003. *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en enseignement technique : une course à obstacles?*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Pascarella, Ernest T., Christopher T. Pierson, Gregory C. Wolniak et Patrick T. Terenzini. 2004. « First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes ». *Journal of Higher Education*, vol. 75, no 3, p. 249-284.
- Pascarella, Ernest T., Gregory C. Wolniak, Christopher T. Pierson et Patrick T. Terenzini. 2003. « Experiences and Outcomes of First-Generation Students in Community Colleges », *Journal of College Student Development*, vol. 44, no 3 (mai-juin), p. 420-429.
- Pike, Gary R. 2005. « First- and Second-Generation College Students: A Comparison of their Engagement and Intellectual Development ». *Journal of Higher Education*, vol. 76, no 3 (mai-juin), p. 276-300.
- Pirot, Laurence et Jean-Marie De Ketele. 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. 26, no 2, p. 367-394.
- Rae, Bob. 2005. *Ontario : Chef de file en éducation. Rapport et Recommandations*. Toronto : Queen's Printer for Ontario, 249 p.
- Rivière, Bernard. 1996. *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*. Laval : Beauchemin, 221 p.
- Rodriguez, Sandria. 2003. « What Helps Some First-Generation Students Succeed? ». *About Campus*, vol. 8, no 4 (septembre-octobre), p. 17-22.
- 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, Elaine et Nancy M. Hewitt. 1997. *Talking about Leaving : Why Undergraduates Leave the Sciences*. Boulder : Westview Press, 429 p.
- Statistique Canada. 2005. « Effectifs universitaires, 2002-2004 ». *Le Quotidien*, 11 octobre 2005, catalogue no 11-001-XIF, p. 5-10.
- Swail, Watson Scott, Alberto F. Cabrera et Chul Lee. 2004. *Latino Youth and the Pathway to College*. Washington, D.C. : Pew Hispanic Center, 55 p.
- Szczepanik G. 2006. *L'orientation des étudiantes vers des filières scientifiques non-traditionnelles : des projets en évolution*, mémoire de maîtrise, département de sociologie, UQAM.
- Terenzini, Patrick T. et collaborateurs. 1995. « First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development ». Rapport présenté au Forum annuel de l'Association for Institutional Research (Boston, 28-31 mai 1995), 31 p.
- Terenzini, Patrick T., Alberto F. Cabrera et Elena M. Bernal. 2001. *Swimming Against the Tide: The Poor in American Higher Education*. New York: The College Board, rapport de recherche no 2001-1, 52 p.
- Terenzini, Patrick T., L. Springer, P. Yaeger, Ernest T. Pascarella et A. Nora. 1996. « First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development ». *Research in Higher Education*, vol 37, no 1, p. 1-22.
- Terrail, Jean-Pierre. 1992a. « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments ». *Population*, no 3, p. 645-676.
- Terrail, Jean-Pierre. 1992b. « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire ». *Éducation et formations*, no 30, p. 3-11.
- Tinto, Vincent. 1993. *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago et London: University of Chicago Press, 296 p.
- Tomkowicz Joanna, Bushnik Tracey. 2003. « Qui poursuit des études postsecondaires et à quel moment : parcours choisi par les jeunes de 20 ans », Statistique Canada, 36 p.
- Toutkoushian, Robert K. 2001. « Do Parental Income and Educational Attainment Affect the Initial Choices of New Hampshire's College-Bound Students? ». *Economics of Education Review*, vol. 20, no 3 (juin), p. 245-262.
- 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
- Warburton, Edward C., Rosio Bugarin et Anne-Marie Nuñez. 2001a. *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Student*. Washington, D.C. : National Center for Education Statistics, publication no NCESS-2001-153.
- Warburton, Edward C., Rosio Bugarin et Anne-Marie Nuñez. 2001b. « Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Student ». *Education Statistics Quarterly*, vol. 3, no 3 (automne), p. 73-77.
- Windham, Patricia et collaborateurs. 1996. « Demographics : Diversity in More Forms. Student Demographics, Now and the Future ». Rapport présenté à la conférence annuelle

du Southern Association for Community College Research (Panama City, Floride, 5-7 août 1996), 20 p.



## Autres titres de cette collection

- 
- |         |  |
|---------|--|
| 2009-03 | <b>Latzko-Toth, Guillaume</b><br>« L'étude de cas : en sociologie des sciences et des techniques »   |
| 2009-02 | <b>Therrien, Pierre et Petr Hanel</b><br>«Innovation and Establishments' Productivity in Canada: Results from the 2005 Survey of Innovation»   |
| 2009-01 | <b>Tesfaye, Facil</b><br>« Sur la question de la population du Rwanda et de sa classification De l'occupation allemande au lendemain du génocide »   |
| 2008-05 | <b>Gingras, Yves</b><br>« La fièvre de l'évaluation de la recherche. Du mauvais usage de faux indicateurs »  |
| 2008-04 | <b>Beaudry, Catherine et Ruby Farcy</b><br>« Dynamiques d'innovation et politiques de financement en biotechnologie »  |
| 2008-03 | <b>Hanel, Petr</b><br>«Productivity and Innovation: An Overview of the Issues»   |
| 2008-02 | <b>Hanel, Petr</b><br>«Skills Required for Innovation : A Review of the Literature»  |
| 2008-01 | <b>Monchatre, Sylvie</b><br>« <i>L'approche par compétence</i> , technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec »                                      |
| 2007-07 | <b>Gentzoglani, Anastassios</b><br>«Technological and Regulatory Changes in the Financial Industry in the MENA Region: Competitiveness and Growth»   |
| 2007-06 | <b>Larivière, Vincent, Alesia Zuccala et Éric Archambault</b><br>«The Declining Scientific Impact of Theses : Implications for Electronic Thesis and Dissertation Repositories and Graduate Studies» |
| 2007-05 | <b>Doray, Pierre, Lucia Mason et Paul Bélanger</b><br>« L'art de vaincre l'adversité : le retour aux études des adultes dans l'enseignement technique »  |
| 2007-04 | <b>Chenard, Pierre, Éric Francoeur et Pierre Doray</b><br>« Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes »                          |
| 2007-03 | <b>Proulx, Serge, Julien Rueff et Nicolas Lecomte</b><br>« Une appropriation communautaire des technologies numériques de l'information »  |
| 2007-02 | <b>Gentzoglani, Anastassios</b><br>«International Competitiveness in the Telecommunications and ICT Sectors : A Cross Country comparison»  |

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



Le CIRST est, au Canada, le principal regroupement interdisciplinaire de chercheurs dont les travaux sont consacrés à l'étude des dimensions historiques, sociales, politiques, philosophiques et économiques de l'activité scientifique et technologique.

Nos travaux visent l'avancement des connaissances et la mise à contribution de celles-ci dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques ainsi que dans la résolution des problèmes de société qui présentent des dimensions scientifiques et technologiques.

Regroupement stratégique du *Fonds québécois de recherche sur la société et la culture* depuis 1997, le CIRST rassemble une quarantaine de chercheurs provenant d'une dizaine d'institutions et d'autant de disciplines, telles que l'histoire, la sociologie, la science politique, la philosophie, les sciences économiques, le management et les communications.

Le CIRST fournit un milieu de formation par la recherche à de nombreux étudiants de cycles supérieurs dans les domaines de recherche de ses membres. Créé en 1986, il est reconnu par l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke.

