



---

## Note 8

### LES PARCOURS SCOLAIRES DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION DANS LES CÉGEPS

AVRIL 2011

Publié en 2011 par le  
Centre interuniversitaire de recherche  
sur la science et la technologie (CIRST)  
Université du Québec à Montréal (UQAM)  
C.P. 8888, Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec)  
Canada H3C 3P8

Web : <http://www.cirst.uqam.ca>

Courriel : [cirst@uqam.ca](mailto:cirst@uqam.ca)

Avec le soutien financier de la  
Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

ISBN 978-2-923333-64-9

Dépôt légal : 2011

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

This document is also available in English translation under the title: *Academic Pathways among First-Generation Students in CEGEPs*

Révision et mise en page : Edmond-Louis Dussault

*Les renvois à Internet ont été vérifiés au moment de la publication.*

*Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ni d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.*

*Dans le présent document, la plupart des termes masculins désignant des personnes ont valeur d'épicènes et désignent une fonction pouvant être occupée aussi bien par une femme que par un homme.*

---

## Note 8

Les parcours scolaires des étudiants  
de première génération dans les cégeps

Pierre Doray  
Bayero Diallo  
Frédéric Dufresne  
Annie Robitaille  
Myriam Villeneuve  
Amélie Groleau



# Table des matières

<b>Abréviations</b>	<b>iii</b>
<b>Listes des hors-textes, tableaux et graphiques</b>	<b>iii</b>
<b>Introduction</b>	<b>v</b>
<b>1. Les étudiants de première génération : repères théoriques</b>	<b>1</b>
1.1 Les EPG dans les collèges américains	2
1.2 Les EPG dans la recherche au Canada et au Québec	5
1.3 Systèmes d'éducation collégiaux canadiens et américains	8
1.4 Objectif de la note	10
<b>2. Repères méthodologiques</b>	<b>13</b>
2.1 Le volet quantitatif	13
2.2 Le travail qualitatif	15
2.2.1 L'échantillon	16
2.2.2 La grille d'entretien	17
2.2.3 L'analyse des données	17
<b>3. Accès et présence des EPG dans les collèges au Canada</b>	<b>19</b>
3.1 Comparaison interprovinciale : EPG et non-EPG	19
3.2 La situation au Québec	23
<b>4. Les parcours en Science et en Technique</b>	<b>27</b>
4.1 Les parcours : une vue d'ensemble	27
4.2 Les parcours de persévérance	32
4.3 Les parcours de sortie sans diplôme	43
4.4 Synthèse des parcours	47
<b>5. Quelques pistes interprétatives</b>	<b>53</b>
5.1 Les EPG dans les collèges au Canada	53
5.2 La composition sociale des EPG	55
5.3 L'expérience scolaire des EPG	55
<b>Conclusion</b>	<b>59</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>61</b>



## Abréviations

DEC	Diplôme d'études collégiales
EPS	Études postsecondaires, éducation postsecondaire
EPG	Étudiant de première génération. Le « statut d'EPG » est une mesure du capital scolaire des parents.
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
Non-EPG	Étudiant dont le père ou la mère a fréquenté le collège ou l'université
Non-EPG-C	Étudiant dont le père ou la mère a fréquenté le collège, mais pas l'université
Non-EPG-U	Étudiant dont le père ou la mère a fréquenté l'université

## Liste des hors-textes, tableaux, graphiques et figures

### Hors-textes

Hors-texte 2.1 :	Présentation des variables _____	14
------------------	----------------------------------	----

### Tableaux

Tableau 2.1 :	Statut des participants à l'enquête Relève, Québec, 2000-2006 ____	16
Tableau 3.1 :	Province d'origine des étudiants des collèges canadiens selon le statut d'EPG, EJET, cohorte A (%) _____	19
Tableau 3.2 :	Répartition des étudiants par niveau d'enseignement postsecondaire selon le statut d'EPG et la province de résidence, premier programme d'études postsecondaires, EJET, cohorte A (%) _____	21
Tableau 3.3 :	Répartition des étudiants québécois selon le secteur d'enseignement collégial et le statut d'EPG, EJET, cohorte A (%) _	23
Tableau 3.4 :	Répartition des EPG québécois selon le secteur d'enseignement collégial et différentes dimensions sociales et scolaires, EJET, cohorte A (%) _____	25
Tableau 4.1a :	Distribution des répondants dans les différents parcours collégiaux selon le statut d'EPG, le genre et le secteur d'enseignement, Enquête Relève, Québec, 2000-2006 (%) _____	28
Tableau 4.1b :	Description des différents parcours collégiaux selon le statut d'EPG, le genre et le secteur d'enseignement, Enquête Relève, Québec, 2000-2006 (%) _____	29

Tableau 4.2 :	Persévérance aux études collégiales selon le statut d'EPG, Relève, Québec 2000-2006 (%) _____	30
Tableau 4.3 :	Choix du secteur d'enseignement collégial selon le statut d'EPG, Relève, Québec 2000-2006 (%) _____	30
Tableau 4.4 :	Persévérance aux études selon le secteur d'enseignement collégial et le statut d'EPG, Relève, Québec 2000-2006 (%) _____	31
Tableau 4.5 :	Persévérance aux études collégiales selon la moyenne générale en 4e et 5e secondaire et le statut d'EPG, Relève, Québec 2000-2006 (%) _____	31
Tableau 5.1 :	Proportion des personnes de 24 ans ou moins diplômées du collège qui ont poursuivi sans interruption des études à temps plein à l'université, selon le type de formation _____	54

## Graphiques

Graphique 1 :	Proportion d'EPG à l'université et dans les collèges, par province d'origine, EJET, cohorte A (%) _____	20
---------------	---	----

## Figures

Figure 4.1 :	Les parcours de persévérance _____	49
Figure 4.2 :	Les parcours de sortie sans diplôme _____	51



## Introduction

La massification des réseaux scolaires canadiens accomplie au cours des quarante dernières années a mis le Canada en tête des pays du monde pour le nombre de diplômés d'études postsecondaires par adulte. Cette croissance de l'enseignement postsecondaire (EPS) a aussi été largement portée par les jeunes, leurs parents et les adultes qui ont choisi de poursuivre leurs études ou d'y retourner. Ce mouvement s'est manifesté par une croissance institutionnelle de l'enseignement universitaire et le développement, dans les différentes provinces, de l'enseignement collégial. Ce dernier a pris des visages fort différents d'une province à l'autre. Entre les collèges communautaires ontariens, les collèges régionaux de l'Alberta et les cégeps québécois, il existe de grandes différences éducatives et institutionnelles<sup>1</sup>.

Le mouvement de mobilisation scolaire a permis une ouverture et une certaine démocratisation de l'enseignement postsecondaire. Mais celle-ci reste limitée : la massification de l'enseignement ne rime pas nécessairement avec sa démocratisation. Au Canada, on observe que l'effet de la scolarité des parents sur l'accès à l'EPS s'est accru au cours des années 1990 et début 2000. En fait, l'accès à l'EPS a augmenté chez les familles les plus scolarisées, alors que la situation de l'accès a stagné, voire parfois légèrement régressé, chez les familles moins scolarisées (De Broucker et Underwood, 1998; Finnie et coll., 2004). Conséquemment, au lieu d'assister à une démocratisation « égalisatrice », on assiste plutôt à une démocratisation « uniforme », voire « ségrégative » (Merle, 2000)<sup>2</sup>.

Au Québec, cette tendance est identifiée dès les années 1980. Dans une analyse des effets à long terme du rapport Parent et de la réforme éducative qui le suivit, Dandurand (1990) soulignait que les avancées de la démocratisation de l'enseignement « sont inégales selon les groupes sociaux auxquels on appartient. Les femmes, les francophones, les adultes ont tous « gagné du terrain » dans l'espace scolaire. Par contre, la situation des jeunes des classes populaires ne semble pas avoir changé de façon vraiment significative » (pp. 12-13)<sup>3</sup>. Plus récemment, Kamanzi, Doray et coll. (2009a) ont aussi conclu à la présence de différences d'accès qui ne sont pas le résultat de l'éducation des parents : à scolarité antérieure équivalente, les jeunes socialement avantagés le sont aussi scolairement, ce qui témoigne de la persistance des effets de reproduction sociale.

---

<sup>1</sup> Le mot « cégep » est un acronyme lexicalisé en nom commun qui signifie : collège d'enseignement général et professionnel. Il désigne un établissement postsecondaire public, non universitaire.

<sup>2</sup> L'article de Merle est fondé sur une analyse de la situation française, mais les trois types de démocratisation dont il parle s'appliquent, *mutatis mutandis*, aux situations québécoise et canadienne, voire nord-américaine. Les trois types de démocratisation résultent d'abord et avant tout d'une « augmentation générale des taux de scolarisation par âge ». La démocratisation égalisatrice implique « une diminution des écarts des taux d'accès selon l'origine sociale » dans les différentes filières éducatives. La démocratisation uniforme « correspond à une sorte de *statu quo* des positions de chaque catégorie sociale ». La démocratisation ségrégative, enfin, se caractérise par « une augmentation des écarts sociaux d'accès dans les différentes filières [de formation] considérées » (Merle, 2000 : 23-24).

<sup>3</sup> Les numéros de page cités renvoient à la version électronique du texte de Dandurand, publiée en ligne dans le site « Les classiques des sciences sociales » : <http://classiques.uqac.ca>.

En somme, les inégalités sociales en matière d'éducation sont encore bien présentes dans les systèmes éducatifs canadiens. Afin de mieux en comprendre les causes, nous analyserons ce phénomène sociologique persistant par le biais du concept « d'étudiant de première génération » (EPG). L'intérêt dont fait l'objet cette catégorie analytique découle de l'émergence d'une réalité relativement nouvelle : d'un côté, l'augmentation considérable des effectifs d'EPG dans les universités et les collèges les plus accessibles et, de l'autre, comme corollaire, l'importance grandissante des questions relatives à l'acquisition d'une culture scolaire postsecondaire et aux effets d'une mobilité socioprofessionnelle accrue. L'ouverture des études postsecondaires à divers segments de la population qui n'y avaient que très peu accès auparavant soulève par conséquent les questions de l'accès et de la réussite de ces étudiants d'un « nouveau type ». Pour y répondre, nous analyserons ce qui caractérise l'accès et la persévérance chez les EPG afin de déterminer si cette variable intergénérationnelle les différencie ou non de leurs pairs non-EPG du Canada et du Québec.

Après avoir présenté quelques repères théoriques et méthodologiques, notre analyse suit deux voies complémentaires. La première reprend les informations de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) afin de brosser un portrait des jeunes collégiens au Canada et au Québec. Deux questions guideront notre réflexion : quel est le poids des collégiens? Quelles sont leurs caractéristiques sociales? La seconde voie explore les différents parcours empruntés par les étudiants des collèges du Québec dans l'un des deux secteurs d'enseignement, le préuniversitaire ou le technique.

## 1. Les étudiants de première génération : repères théoriques

D'après la recension des écrits d'Auclair et coll. (2008), le concept d'étudiant de première génération (EPG) a d'abord connu un usage administratif avant d'être utilisé dans la recherche. À l'origine (vers la fin des années 1970), la notion d'EPG est une catégorie administrative instituée par les responsables d'un programme d'aide à la réussite scolaire du gouvernement fédéral américain, le programme TRIO<sup>4</sup>. La notion sert à standardiser les multiples critères d'accès aux différents programmes d'aide gouvernementaux qui, avant 1980, étaient utilisés de manière plus indépendante. Ce critère d'admissibilité unique fut donc adopté par le Congrès américain dans le cadre des *Education Amendments* de 1980.

Le concept d'EPG est progressivement utilisé dans la littérature scientifique comme facteur d'explication des différences d'accès et de persévérance. Selon Billson et Terry (1982), Adachi (1979) serait le premier à avoir repris le concept au cours d'un travail de recherche institutionnelle sur les étudiants admis dans le cadre du programme *Upward Bound* de TRIO, travail réalisé à la University of Wyoming (Division of Student Educational Opportunity). Pour leur part, Billson et Terry (1982) ont publié pour la première fois un article scientifique qui utilise systématiquement l'expression *first-generation student* dans une étude sur la persévérance à l'école. Elles soutiendront effectivement, tout comme Adachi, que la variable « faible revenu » n'est pas assez importante statistiquement pour expliquer, à elle seule, l'attrition. Elles mettent de l'avant que la mesure du capital scolaire familial est plus à même de caractériser les étudiants en difficulté scolaire ou à faible revenu (Billson et Terry, 1982, p. 58, note 2).

Au cours des années 1990, le concept se diffuse dans la littérature scientifique portant sur l'accès et la persévérance dans l'enseignement supérieur. En même temps que son usage s'élargit, les définitions se diversifient (Auclair et coll., 2008). D'une part, on cherche à mieux cerner la catégorie « EPG » en tenant compte, par exemple, de la scolarité des deux parents et en distinguant les parents qui ont une expérience d'EPS de ceux qui y ont obtenu un diplôme. D'autre part, l'usage de la catégorie « non-EPG » ou « étudiant de seconde génération » s'affirme aussi. Cependant, l'existence de différentes définitions entraîne souvent des problèmes méthodologiques et contribue à diversifier les résultats tout en limitant leur généralisabilité.

Deux questions théoriques sont à la source de ces variations conceptuelles. Faut-il considérer l'obtention du diplôme ou la simple fréquentation d'un collège ou d'une université comme indicateur d'une expérience d'études postsecondaires significative et critère d'inclusion ou d'exclusion par rapport à une catégorie donnée ? Faut-il distinguer

---

<sup>4</sup> Entre 1965 et 1968, l'*Office of Postsecondary Education* du *Department of Education* américain a mis sur pied trois programmes d'aide visant à favoriser l'accès et la réussite dans les études postsecondaires. En raison du nombre de programmes, ceux-ci ont été qualifiés de *TRIO programs* (OPE, 2008). Aujourd'hui, TRIO compte huit programmes avec des populations cibles et des objectifs diversifiés.

l'expérience du collège et celle de l'université, introduisant ainsi une distinction, voire une gradation, entre les ordres d'enseignement et les expériences éducatives ?

La définition d'EPG la plus répandue actuellement est celle qui répond par l'affirmative à la première question, c'est-à-dire qu'un EPG est un étudiant dont ni le père ni la mère n'ont fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire. Par ailleurs, quand la variable EPG est construite de manière dichotomique, la catégorie non-EPG contient tous les autres étudiants. Quand la variable contient plus de deux catégories, elle devient quasi continue et les catégories de non-EPG raffinent alors l'analyse en distinguant, par exemple, les parents qui détiennent un diplôme d'études postsecondaires de ceux qui n'ont qu'une expérience succincte de ces études, ou encore de ceux qui ont fréquenté un collège communautaire (deux ans) ou un collège universitaire (quatre ans). Autrement dit, ce type de définition suppose une classification des étudiants en fonction de l'expérience scolaire de leurs parents.

## 1.1 Les EPG dans les collèges américains

Il existe maintenant de nombreux travaux qui analysent l'expérience scolaire des EPG dans les collèges communautaires aux États-Unis en termes d'accès aux études et de persévérance. À cet égard, Brown et Burkhardt (1999) ont constaté que les résultats de recherche décrivant les caractéristiques sociodémographiques, la préparation scolaire et les traits non cognitifs<sup>5</sup> des EPG ont été maintes fois confirmés, mais que les constats à propos des caractéristiques d'inscription et du rendement académique restent inconstants : « While research has demonstrated that first-generation students differ somewhat from other students on various academic success [measures], it is often erroneously inferred that first-generation status caused such differences » (p. 19). Par ailleurs, selon Pascarella, Wolniak et coll. (2003), il existe une somme considérable d'informations sur la préparation scolaire et la transition vers les études universitaires des EPG, ce qui n'est cependant pas le cas pour les expériences collégiales et le développement cognitif et psychosocial des collégiens.

D'après Nomi (2005), les EPG fréquentant les collèges communautaires sont plus susceptibles d'être des femmes, d'être plus âgés que la moyenne, d'être employés à temps plein et d'avoir des personnes à charge. Le portrait brossé par Lee, Sax et coll. (2004) est complémentaire au précédent : il indique que les EPG sont plus susceptibles d'avoir un faible revenu et des problèmes financiers, d'être latino-américains, d'avoir obtenu au secondaire une moyenne cumulative plus faible, de fournir la première source de revenus du foyer et d'avoir de la difficulté à comprendre l'anglais.

Selon l'Institute for Higher Education Policy (1997), les EPG constituaient 45 % de la population étudiante au postsecondaire en 1994. Les EPG sont majoritairement (61 %) inscrits à des programmes de deux ans au collège ou à l'université. Et de ceux-là, seulement 8 % était inscrit dans un établissement privé. Nuñez et Cuccaro-Alamin (1998) ont aussi constaté que les EPG accédaient en plus grande proportion à des établissements collégiaux

<sup>5</sup> Par exemple, réaction émotionnelle, croyance, aspiration, comportement social, etc.

offrant des programmes de deux ans (51 %) qu'à ceux offrant des programmes de quatre ans (29 %). Par contre, une recherche de Horn et Nuñez (2000) indique que, si l'on isole l'effet direct de la variable EPG des autres variables de contrôle reliées aux ancrages socio-culturels, la relation s'inverse. Elles avancent que l'inscription dans des programmes de quatre ans est à 42 % attribuable à l'effet EPG, contre 28 % pour les programmes de deux ans.

La préparation antérieure est un facteur explicatif du fait que les EPG se retrouvent en plus grand nombre dans des programmes de deux ans. Par exemple, Choy (2001) signale que la moitié des EPG n'avaient pas les qualifications requises pour être admis dans un établissement de quatre ans (contre 33 % pour les élèves dont au moins un parent avait une expérience de l'EPS et 15 % pour les élèves dont au moins un parent avait au moins un diplôme universitaire). Selon Nomi (2005), les motifs de poursuivre des études collégiales diffèrent selon la catégorie d'étudiant : la plupart des étudiants qui ont des parents fortement éduqués et qui fréquentent un collège communautaire ont comme objectif de poursuivre dans un collège de quatre ans, contrairement aux EPG, qui aspirent plutôt à un « *associate degree* » afin d'améliorer leurs compétences professionnelles.

Les différences entre EPG et non-EPG seraient aussi sensibles dans les conditions d'études. Pascarella, Wolniak et coll. (2003) soutiennent qu'en comparaison avec les non-EPG dits « de niveau élevé »<sup>6</sup>, les EPG sont significativement désavantagés quant à leur mode de fréquentation scolaire (ils étudient plus souvent à temps partiel), au temps alloué aux études, aux cours suivis en sciences, en mathématiques et en sciences humaines (*humanities*), et aux responsabilités liées au travail. Ils ont aussi moins tendance à participer à des activités parascolaires. Par contre, les différences entre EPG et non-EPG dits « de niveau modéré »<sup>7</sup> sont moins marquées.

Malgré des expériences collégiales qui pourraient s'avérer pénalisantes, les EPG développent une forme de résilience leur permettant de tirer profit de leurs études. Plus encore, les expériences scolaires sont plus bénéfiques aux EPG qu'aux non-EPG de niveau « élevé » ou « modéré » en ce qui a trait à l'amélioration de leurs habiletés de rédaction et à leur appropriation de la réussite scolaire (« *internal locus of attribution for academic success* »). De même, leurs aspirations scolaires se sont davantage développées que celles des non-EPG « de niveau modéré » (Pascarella et coll., 2003). Ils expriment aussi une plus grande satisfaction vis-à-vis de leur expérience scolaire et sociale (Nomi, 2005). Enfin, la motivation intrinsèque, les réalisations scolaires et l'intégration sociale sont des dimensions de l'expérience scolaire qui contribuent significativement à leur succès scolaire, ce qui ne serait pas le cas chez les non-EPG (Prospero et Vohra-Gupta, 2007). Aussi, les EPG qui réussissent bien ont comme caractéristiques communes d'avoir des compétences sociales, des habiletés de résolution de problèmes, une conscience critique, d'être autonomes et plus aptes à donner un sens à ce qu'ils font (« *sense of purpose* ») (Parrent, 2008). Leur motivation

---

<sup>6</sup> Pour les auteurs, les étudiants dont les deux parents ont obtenu un diplôme de baccalauréat.

<sup>7</sup> Pour les auteurs, les étudiants dont ont au moins un parent a une expérience collégiale ou un diplôme de ce niveau.

reste cependant fragile, puisque si les EPG aiment la majorité de leurs cours et ont conséquemment plus tendance à faire les lectures demandées et à être présents en classe, leurs habitudes de travail pourront être vite remplacées par des loisirs ou du travail rémunéré s'ils perçoivent que leurs cours ne sont pas nécessaires à l'atteinte de leurs buts financiers (Prospero et Vohra-Gupta, 2007).

Pour ce qui est du soutien familial, les parents des EPG auraient moins d'influence sur les décisions éducatives que ceux qui sont munis de diplômes d'EPS (Nomi, 2005). De manière analogue, l'analyse qualitative de Parrent (2008) rapporte que les EPG expriment un manque de soutien familial une fois qu'ils sont admis au collège. Inversement, York-Anderson et Bowman (1991) révèlent que la seule différence significative entre les EPG et les « étudiants de seconde génération » (des non-EPG) s'expliquerait par le meilleur soutien familial reçu par ces derniers<sup>8</sup>.

En somme, les recherches constatent plusieurs différences quant à l'effet, dont l'intensité est variable, de plusieurs facteurs sur les parcours scolaires et les caractéristiques de l'expérience éducative, comme le soutien familial (York-Anderson et Bowman, 1991), le nombre de cours suivis par session (Brown et Burkhardt, 1999), le mode de fréquentation scolaire, le temps alloué aux études, la sélection de cours selon la discipline, l'intégration sociale et les compétences intellectuelles acquises (Pascarella et coll., 2003).

Quant au poids à accorder à l'effet du facteur EPG par rapport à d'autres, les interprétations divergent. Brown et Burkhardt (1999) ont démontré que, pour prédire les moyennes cumulatives, les facteurs liés à l'origine sociale (« *background variables* ») se sont avérés plus significatifs que les caractéristiques d'inscription ou le statut d'EPG. Ils soutiennent aussi que les ressources économiques, la préparation antérieure, la nationalité et l'âge sont des facteurs qui influencent davantage les composantes de l'expérience scolaire étudiées que l'origine sociale mesurée par le niveau éducatif des parents. D'après Hodges (1999), on n'observe aucune différence entre les EPG et les non-EGP persévérants lorsqu'on calcule le nombre de crédits/heures au cours de la première session d'études : "The personal demographic characteristics of the individuals; the effects of generational status, type of high school, ethnicity, age, income, father's education, and mother's education; were not predictive of their success in college as measured by credit hour completion".

Ces conclusions restent sommaires. D'une part, il semble qu'une importante fraction des EPG s'oriente vers des études dans les collèges communautaires ou les collèges de deux ans, ce qui peut signifier qu'ils se dirigent vers les études techniques. D'autre part, les résultats portant sur l'expérience scolaire montrent deux tendances. Les parcours scolaires des EPG seraient quelque peu différents de ceux des étudiants de deuxième génération (les non-EPG). Mais la réussite scolaire des EPG n'est pas nécessairement entravée par des conditions plus difficiles, car ils font montre de différentes formes d'une résilience qui leur permet de tirer profit de leurs études. La nature des échantillons peut expliquer des résultats différents d'une étude à l'autre.

---

<sup>8</sup> Pour ce qui est de la connaissance du collège, l'engagement personnel dans les études et la perception de la pression familiale, les auteurs n'ont constaté aucune différence significative.

## 1.2 Les EPG dans la recherche au Canada et au Québec

La littérature canadienne au sujet de l'accès et de la persévérance aux EPS compte très peu de recherches ayant présenté leurs résultats en utilisant de manière explicite le concept d'EPG, ce qui est encore plus vrai pour les recherches concernant le niveau collégial. Par contre, les travaux qui traitent de l'effet de la scolarité des parents sont plus nombreux. Par exemple, quelques études commanditées par Statistique Canada comparent des groupes d'étudiants dont les parents n'ont pas de diplômes d'études secondaires avec ceux qui détiennent un tel diplôme (De Broucker et Lavallée, 1998; De Broucker et Underwood, 1998; Lambert et coll., 2004). En fait, jusqu'à tout récemment, seul Grayson (1995; 1997) avait explicitement utilisé le concept d'EPG, et seulement dans le contexte de l'université. L'auteur avait constaté qu'à l'université, l'engagement scolaire est souvent différent entre EPG et non-EPG, sans que cette différence soit associée aux résultats scolaires. Par contre, la participation en classe aurait un effet positif sur les résultats scolaires des EPG (1995). Aussi, ces étudiants ne seraient que faiblement désavantagés sur le plan des résultats scolaires lors de la première année (Grayson, 1997).

Une étude récente menée par l'Acumen Research Group (2008) explore les perceptions des EPG. Elle arrive aux résultats suivants : les EPG obtiennent en moyenne un score plus élevé sur les échelles d'anxiété identitaire, de préoccupations liées à l'indécision et de crainte de l'endettement. Ils obtiennent des scores plus bas dans la mesure de l'évaluation coût-bénéfice d'entreprendre des études postsecondaires, de l'importance que les parents accordent aux EPS, de l'encouragement de l'entourage à poursuivre des EPS, des discussions avec les parents concernant les EPS, de l'argent épargné pour les EPS et, enfin, de la connaissance des différents types de bourses offertes. Cette étude conclut aussi que plus le capital culturel de la famille est élevé, plus les aspirations le sont.

Pour leur part Marcoux-Moisan et coll. (2010) notent que la scolarité des parents influence significativement les aspirations formulées par les élèves du secondaire, tout comme leur évolution au fil du temps, sauf pour les élèves qui aspirent continuellement à faire des études secondaires ou collégiales. L'originalité de leurs résultats est le constat empirique d'un processus de reproduction du capital culturel. Autrement dit, les aspirations des étudiants, colligées quatre fois sur une période de huit ans, sont significativement influencées par la scolarité des parents.

Les EPG aspirent en plus grand nombre à obtenir un diplôme collégial qu'un diplôme universitaire. Mais, dans les faits, la probabilité qu'ils soient inscrits dans un collège communautaire n'est pas sensiblement différente de celle des autres jeunes<sup>9</sup>. L'Acumen Research Group a aussi comparé, parmi les étudiants qui obtiennent des « A » au secondaire, les non-EPG et les EPG : ceux-ci sont moins nombreux à s'inscrire à l'université que les non-EPG universitaires, ce qui d'autant plus vrai pour les filles EPG. Pour expliquer ces phénomènes, l'hypothèse de l'Acumen Research Group est très similaire à celle de Lambert, Zeman et coll. (2004), et reprend en fait l'argument de Boudon : la décision de pour-

---

<sup>9</sup> Un test avec le résidu ajusté a donné un résultat proche de la significativité statistique.

suivre les études met en balance les coûts et les bénéfices. Ainsi, les jeunes venant de milieux où les EPS ne font pas partie de l'horizon « normal » surévaluent les coûts financiers associés des EPS et ressentent un plus fort degré d'indécision devant la perspective d'entreprendre des EPS.

Pour Kamanzi, Doray et coll. (2009a), les facteurs qui agissent positivement sur l'accès aux études collégiales et universitaires au Canada sont le capital scolaire des parents, leur revenu annuel et leur capital culturel. Par ailleurs, l'influence du capital scolaire des parents diminue lorsqu'on prend en considération les expériences scolaires antérieures, mais elle demeure tout de même significative. Aussi, le fait d'avoir au moins un parent qui a une expérience d'études universitaires influence positivement la persévérance et la linéarité des parcours. Une autre étude de Kamanzi, Doray et coll. (2009b), concernant les choix de programmes universitaires, révèle que certaines variables d'origine sociale (dont la scolarité des parents et leur statut socioprofessionnel) ne sont pas significatives pour déterminer le choix de programme, contrairement au genre et à la scolarité antérieure, par exemple.

La présence d'un capital culturel élevé chez les parents favorise globalement la participation aux études postsecondaires. Par contre, elle favorise davantage l'accès aux études universitaires que collégiales (Finnie et coll., 2005, note 12). Ainsi, les collèges recruteraient davantage d'EPG ou de jeunes provenant de famille au capital scolaire moins élevé.

L'emploi du concept d'EPG dans le contexte collégial francophone se résume à une seule étude (Veillette, Auclair et coll., (2007), qui indique que les EPG ont plus tendance à allonger la durée de leurs études secondaires (voir aussi Acumen Research Group, 2008). Plus précisément, avoir des parents sans diplômes d'études postsecondaires doublerait la probabilité estimée d'un allongement de la durée des études secondaires. Mais l'influence de la scolarité des parents agirait plutôt sur les études secondaires que collégiales, puisque leurs analyses confirment les travaux de Terrill et Ducharme quant à « l'absence d'influence de la scolarité des parents sur les cheminements scolaires au collégial » (Terrill et Ducharme 1994, pp. 109-110).

Par ailleurs, sans référence explicite au concept d'EPG, l'effet de la scolarité des parents sur la composition sociale de la population étudiante au Québec a été constaté dans de quelques études (Conseil supérieur de l'éducation, 1991; (2003). En fait, un large consensus existe sur le fait que plus le niveau de scolarité atteint par les parents est élevé, plus leurs enfants sont susceptibles d'être hautement scolarisés (De Broucker et Lavallée, 1998; De Broucker et Underwood, 1998; Perron et coll., 1999; Lambert et coll., 2004; Finnie et coll., 2005; Association des collèges communautaires du Canada, 2007).

L'étude de Terrill et Ducharme (1994) apporte des précisions quant à l'influence de la scolarité des parents, les auteurs indiquant d'abord l'existence d'un « lien relativement important entre la moyenne au secondaire et la scolarité parentale<sup>10</sup> » (p. 182). La proportion d'élèves dont les parents ont une scolarité forte est deux fois plus élevée chez ceux qui

---

<sup>10</sup> Leurs catégories d'analyse sont ainsi définies : parents à scolarité faible : diplôme d'études secondaires ou moins; parents à scolarité forte : deux parents avec diplôme universitaire; parents à scolarité moyenne : les autres.



affichent les meilleurs rendements (quartile supérieur). On observe la logique inverse, mais dans les mêmes proportions, chez les élèves dont le rendement est inférieur à la moyenne (quartile inférieur). Le sens de la relation entre ces variables est le même au collège, mais d'intensité moindre, le rapport passant d'environ 2 au secondaire à environ 1,5 au collégial. Par contre, si les résultats des étudiants du collégial se trouvant dans les quartiles inférieur et supérieur sont analysés indépendamment, les auteurs constatent que la relation n'est plus significative. Ils concluent que « la scolarité parentale est l'exemple quasi parfait d'une variable qui perd de son influence à mesure que l'élève avance dans ses études supérieures, après avoir néanmoins exercé un rôle de sélection important dans l'accessibilité scolaire » (p. 185). Ce constat est le même pour la réussite en première session. Quant au taux d'abandon après un an, il réagit faiblement à la scolarité des parents en produisant une différence d'environ 5 % entre les parents à scolarité forte et faible dans les deux quartiles inférieurs pour la moyenne au secondaire.

De leur côté, De Broucker et Lavallée (1998) remarquent aussi qu'à défaut d'avoir des parents ayant atteint un niveau élevé de scolarité, avoir des parents dont le statut professionnel est élevé favorise l'accès aux études postsecondaires. La « stabilité financière » serait donc aussi garante d'un environnement propice à l'apprentissage.

Toujours selon ces deux auteurs, l'effet de la scolarité des parents est aussi associé à des pratiques culturelles : « Il existe une relation des plus étroites entre la scolarité, la lecture et le rendement scolaire » (p. 25), car les parents qui ont fait des EPS sont plus nombreux à offrir des livres à leurs enfants que les parents sans diplômes d'EPS. Ce comportement peut s'expliquer simplement par le fait que les premiers seraient généralement mieux nantis. Cependant, le temps consacré à la lecture avec leurs enfants n'est pas uniquement lié aux moyens financiers. Cette interprétation est en accord avec des résultats de Finnie et Mueller (2008) qui montrent que l'ajout des scores aux tests de lecture du Programme international du suivi des acquis (PISA) dans leur modèle explicatif diminue l'effet direct de l'éducation parentale sur l'accès aux EPS, tout comme l'introduction des résultats au secondaire et la participation scolaire. Les résultats de Kamanzi, Doray et coll. (2009a) complètent cette interprétation. Ils affirment que l'influence des déterminants sociaux et culturels s'exerce à la fois par le biais de la reproduction des inégalités sociales et le mouvement de mobilisation scolaire de certaines catégories sociales. Les déterminants sociaux et la scolarité antérieure exercent cependant plus d'influence sur l'accès aux études que sur la persévérance, laquelle s'expliquerait davantage par les caractéristiques du système scolaire. Ils concluent donc en posant l'hypothèse que la persévérance est influencée par les résultats scolaires obtenus au début de la carrière de l'étudiant, qui seraient encourageants ou décourageants, et par le niveau d'engagement envers les études postsecondaires.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Les auteurs nous mettent cependant en garde : ces résultats sont peut-être le fruit d'une cueillette de données trop hâtive, ce qui n'aurait pas laissé assez de temps à tous les étudiants de terminer leur scolarité. Si cette hypothèse explicative est juste, les résultats devraient différer avec l'inclusion du prochain cycle de données de l'EJET. Cette hypothèse provisoire trouve écho dans l'article de Andres et Adamulti-Trache (2008).

Les recherches de Roy (2006) sur les études au cégep ne vont cependant pas dans ce sens : « les variables tenant à la sociabilité (satisfaction relationnelle) et à la solidarité (soutien moral et financier) exercent tout autant d'influence sur les prédicteurs de réussite que la scolarité des parents » (p. 35). Peu importe le milieu socioéconomique, rappelle-t-il, le soutien familial est apprécié et concourt à la réussite scolaire. Ce dernier peut être un levier favorisant l'ascension sociale de l'étudiant par rapport à son milieu socio-économique d'origine. Par exemple, la famille, les parents, les frères et sœurs peuvent agir comme modèles.

### 1.3 Systèmes d'éducation collégiaux canadiens et américains

On ne peut transposer mécaniquement les résultats des recherches américaines à la situation canadienne et québécoise, car la mission et la structure des collèges diffèrent dans les deux pays, sans parler des différences internes, entre provinces ou états. Néanmoins, tracer des parallèles entre les différents types d'établissements nous permet d'interpréter les résultats de recherche américains dans le contexte du système canadien.

Il existe aux États-Unis plusieurs types d'établissements d'enseignement postsecondaires, du collège professionnel ou technique à la grande université de recherche (Eckel et King, 2004). Si le Bureau of International Information Programs du Secrétariat d'État des États-Unis en décompte six types, trois sont plus pertinents pour notre mise en contexte : les établissements professionnels ou techniques (*Vocational/Technical Colleges*), les collèges communautaires ou « juniors » (*Community ou Junior Colleges*) et les établissements universitaires (*Baccalaureate Institutions*)<sup>12</sup>. Les deux premiers ne décernent pas de diplôme universitaire, mais plutôt des certificats d'études professionnelles, des *associate degrees* ou des *transfer degrees*. Les établissements professionnels ou techniques offrent seulement des programmes de moins de deux ans dans des champs professionnels. Les collèges communautaires ou juniors, quant à eux, décernent des diplômes professionnels, mais aussi, et surtout, des diplômes menant à des études universitaires. Ils ne sont pas contingentés et exigent des frais d'admission peu élevés. La majorité des étudiants les fréquentent dans le but de passer à un programme de quatre ans. Ces *transfer degrees* offrent une formation générale qui correspond à celle donnée par les établissements universitaires. Cette division de l'enseignement s'apparente, dans une certaine mesure, au couple enseignement préuniversitaire/enseignement universitaire au Canada. Enfin, les établissements universitaires (*college et universities*) offrent des diplômes de baccalauréat d'une durée de quatre ans qui peuvent mener à des programmes professionnels (droit ou médecine, par exemple) ou aux études supérieures en général. On distingue deux types d'établissements universitaires, ceux qui sont axés sur la recherche, normalement plus grands et offrant aussi un enseignement aux cycles supérieurs (maîtrise, doctorat), et ceux qui sont plutôt tournés vers l'enseignement de premier cycle, particulièrement dans les domaines des humanités et des sciences fondamentales (*liberal arts*).

---

<sup>12</sup> Bureau of International Information Programs :  
[http://www.ait.org.tw/infousa/enus/education/edu\\_overview.html](http://www.ait.org.tw/infousa/enus/education/edu_overview.html)

Quant à la situation de l'enseignement collégial au Canada, son caractère hétérogène tient largement au fait que l'éducation y est de compétence provinciale (Dennison, 1995). Tout comme aux États-Unis, il existe deux types de diplômes, lesquels s'associent plus facilement à certains établissements, même si le flou persiste dans certaines provinces. Les collèges universitaires offrent des programmes de baccalauréat d'une durée de trois à quatre ans, alors que les programmes des collèges communautaires sont généralement d'une durée d'un an ou deux. Les collèges communautaires portent différents noms selon les provinces, les plus courants étant collège régional, institut de technologie ou cégep<sup>13</sup>.

Au sein des dix provinces, certains systèmes scolaires se démarquent, surtout par leur rapport aux autres paliers éducatifs (principalement l'université, mais aussi le secondaire et l'éducation des adultes). Le système québécois constitue à lui seul un type de système d'éducation à part, puisque les étudiants qui désirent fréquenter l'université y sont habituellement tenus de suivre un programme préuniversitaire d'une durée de deux ans offert par les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel)<sup>14</sup>. Ces établissements offrent aussi des formations professionnelles techniques de trois ans sanctionnées par un diplôme et qui peuvent aussi donner accès à l'université. Les cégeps décernent aussi des attestations d'études sanctionnant des formations de plus courte durée, attestations généralement considérées comme l'équivalent des certificats décernés dans les autres provinces et territoires.

Pour Gallagher et Dennison (1995), un autre type de système d'enseignement collégial se retrouve en Ontario et à l'Île-du-Prince-Édouard, où la structure collégiale a pour objectif d'appuyer le secteur universitaire. Dans ces deux provinces, ces nouveaux types de collèges ont aussi pour mission de développer l'éducation des adultes, afin d'offrir à cette population un perfectionnement professionnel, des possibilités de réorientation ou d'atteinte d'objectifs personnels sans lien avec la carrière.

En optant pour une structure inspirée de celle de la Californie, l'Alberta, la Colombie-Britannique et, dans une moindre mesure, la Saskatchewan ont édifié un troisième type de système d'enseignement. Ils associent davantage les collèges à l'offre de programmes universitaires au moyen de formations permettant le transfert de crédits dans une université. L'objectif est de favoriser l'accès à l'université dans ces provinces, où il est en partie limité par la dispersion géographique de la population.

Enfin, les collèges qu'on retrouve au Manitoba, au Nouveau-Brunswick, au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest ainsi qu'à Terre-Neuve-et-Labrador constituent un dernier type de système collégial. Toujours selon Dennison et Gallagher (1995), dans ces provinces et territoires, la mission des collèges ne comporte aucune fonction de transfert vers l'université. Selon les mêmes auteurs, ce modèle met l'accent sur une formation post-secondaire de courte durée axée sur le marché du travail.

---

<sup>13</sup> L'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) compte 175 établissements qui portent divers noms, dont « collège », « collège communautaire », « institut de technologie », « collège universitaire » et « cégep ».

<sup>14</sup> Il existe des exceptions à cette règle : il est possible d'être admis dans un programme universitaire sans avoir obtenu un Diplôme d'études collégiales.

Malgré cette diversité, les collèges communautaires partagent certains objectifs communs qui les distinguent : facilité d'accès, ouverture aux besoins d'éducation et de formation des populations locales, capacité à s'adapter aux besoins changeants des étudiants, engagement ferme à offrir un enseignement de qualité, frais de scolarité inférieurs à ceux des universités et importance des services de soutien aux étudiants (Dennison).

## 1.4 Objectif de la note

L'objectif de la présente note est d'examiner l'accès et, surtout, la persévérance des étudiants de première génération (EPG) inscrits dans un collège. Dans un premier temps, nous examinerons certaines modalités d'accès aux études collégiales. Cette analyse repose sur le traitement des données de l'Enquête auprès des jeunes en Transition (EJET) de Statistique Canada. Deux questions orientent notre analyse : quand les EPG arrivent-ils au collège/cégep? Quelles sont les différences entre les provinces ?

Dans un second temps, nous proposons une analyse des parcours d'un groupe d'étudiants de première génération ayant participé à l'enquête Relève, laquelle sera décrite à la section 2.2. Plus précisément, nous développerons une analyse longitudinale qualitative des parcours scolaires de collégiens inscrits dans des programmes techniques ou pré-universitaires. Les questions suivantes guident notre analyse : quels sont les parcours scolaires des étudiants de première génération ? Se distinguent-ils de ceux des non-EPG ?

Ce faisant, nous désirons examiner l'expérience scolaire des étudiants, de leur entrée dans un programme jusqu'à leur sortie. Ainsi, nous éclairons les différentes voies de persévérance ou de sortie des étudiants. Cette analyse complète les travaux de recherche recensés en décrivant les parcours comme le résultat de l'interaction des effets systémiques et des biographies individuelles.

Par parcours scolaire, nous entendons l'ensemble des décisions et des événements qui ponctuent la présence des étudiants dans le système scolaire et, dans le cas présent, dans un programme de formation donné. Les parcours tiennent de la structure scolaire, mais aussi des choix des étudiants sur les plans de leur orientation professionnelle, de leur expérience du cégep dès leur entrée, ou de leurs conditions de vie durant les études, qui peuvent fluctuer d'une année à l'autre. Plus spécifiquement, quatre dimensions permettent de baliser l'analyse (Doray, Picard et coll., 2009).

1. Les parcours se construisent dans les transactions entre les biographies individuelles et les structures institutionnelles. Ils se réalisent dans les choix des individus composant avec les caractéristiques institutionnelles comme les mécanismes de sélection, propres à de nombreux programmes, qui restreignent l'éventail des choix des étudiants.

2. L'articulation entre les événements et leur signification constitue la seconde dimension analytique. Des événements peuvent être des déclencheurs de l'action et peuvent orienter les choix des individus. Sur le plan subjectif, la signification d'un même événement peut varier d'un individu à un autre. Les échecs scolaires, par exemple, peuvent être une source de réengagement scolaire comme un facteur de démobilisation.
3. L'articulation de l'expérience scolaire *stricto sensu* et des expériences extrascolaires rappelle que la vie des individus ne se déroule pas uniquement à l'école et que les événements ou les décisions sans lien direct avec l'expérience scolaire peuvent avoir une influence sur les parcours scolaires. Il faut compter avec les incidents biographiques et avec des phénomènes de conciliations travail-études, voire la triple conciliation travail-famille-études. Les autres transitions biographiques, comme l'entrée à l'âge adulte, le démarrage de la vie professionnelle ou le départ de la famille d'origine peuvent être des événements ou des situations qui modulent aussi les parcours scolaires. En d'autres mots, il s'agit de tenir compte de l'interdépendance entre les différentes sphères de la vie sociale.
4. L'insertion de l'expérience scolaire dans un schéma de temporalités plus larges permet de tenir compte du passé de l'individu, de ses héritages sociaux et culturels ainsi que de ses acquis scolaires. Il convient aussi d'être attentif au futur, aux anticipations et aux projets, qui sont des ressorts de l'action. L'articulation entre les différentes temporalités n'est pas mécanique, comme en font foi les parcours dits improbables : parcours d'héritiers qui ne réussissent pas sur le plan scolaire ou parcours allongés de jeunes de milieux défavorisés, souvent considérés comme des étudiants à risques.



## 2. Repères méthodologiques

Notre analyse, comme nous le soulignons précédemment, comporte un volet quantitatif et un volet qualitatif. Nous désirons ainsi mieux cerner l'accès aux études collégiales des EPG et leur expérience scolaire. Le statut d'EPG ou non-EPG est défini par le niveau de scolarité le plus élevé déclaré par l'un ou l'autre des parents. Est donc considéré comme EPG tout étudiant dont les parents ont une scolarité secondaire ou moins (catégorie de référence), les expériences des non-diplômés du postsecondaire et la scolarisation de la fratrie n'étant pas prises en compte. Les non-EPG, quant à eux, se divisent en deux sous-groupes. Dans le premier, les *non-EPG collégiaux*, le parent le plus scolarisé détient, au plus, un diplôme d'études collégiales; et, dans l'autre, les *non-EPG universitaires*, au moins un des deux parent détient au un diplôme d'études universitaires. La pertinence d'utiliser le plus haut diplôme obtenu par l'un ou l'autre des parents est confirmée par l'Enquête internationale sur l'alphabétisation (De Broucker et Underwood, 1998, p. 35). Aussi, le choix méthodologique de subdiviser la catégorie des non-EPG s'appuie sur plusieurs recherches qui ont démontré sa pertinence (Nuñez et Cuccaro-Alamin, 1998; Pascarella et coll., 2003; Lee et coll., 2004; Pascarella et coll., 2004; Ishitani, 2006; Martinez et coll., 2009).

### 2.1 Le volet quantitatif

Nous utiliserons, comme source de données, l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), qui est d'envergure nationale. Menée par Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC) et Statistique Canada depuis 2000, cette enquête est longitudinale et porte sur un panel représentatif des jeunes, âgés de 15 ans en décembre 1999, qui étaient aux études à ce moment (ce panel est nommé cohorte A dans le jargon de l'enquête).

Compte tenu de la problématique étudiée – l'influence du statut d'EPG sur l'accès et la persévérance aux études collégiales –, nous utiliserons les données des quatre premiers cycles de l'enquête. La base de données contient des informations sur le niveau de scolarité atteint par les parents des répondants et sur les parcours scolaires des étudiants, tant au secondaire qu'au postsecondaire. En outre, l'EJET a recueilli un ensemble d'informations sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants (par exemple, le sexe, le groupe d'appartenance ethno linguistique, le pays de naissance, l'âge et l'année d'entrée au collège ou à l'université) et l'environnement dans lequel ils ont évolué. Bref, un ensemble de renseignements permettant de dresser un portrait général des jeunes qui fréquentent un établissement collégial ou universitaire.

**Hors-texte 2.1 – Présentation des variables**

<i>Nom</i>	<i>Définition et opérationnalisation</i>	<i>Catégories</i>
<b>APPARTENANCES SOCIALES ET CULTURELLES</b>		
<b>Sexe</b>		1) Femme 2) Homme
<b>Catégorie socio-professionnelle des parents</b>	Construite en fonction de la profession et du statut d'emploi au moment de la première cueillette de données (employés ou travaillaient à leur propre compte).	1) cadre et gestionnaire 2) propriétaire 3) professionnel 4) professionnel libéral 5) col blanc salarié (catégorie de référence) 6) col blanc autonome 7) col bleu 8) artisan 9) chômeur
<b>Statut d'EPG</b>	Cette variable est mesurée par le niveau de scolarité le plus élevé de l'un ou l'autre parent. Au cycle 1 de l'EJET, on a demandé à chacun des parents de préciser le plus haut niveau d'études qu'il avait atteint.	1) Parent détenant un diplôme de scolarité secondaire ou moins (catégorie de référence), 2) Parent détenant au plus un diplôme d'études collégiales, 3) Parent détenant un diplôme d'études universitaires.
<b>Capital culturel</b>	Indice obtenu à partir des scores aux items portant sur les ressources culturelles et éducatives disponibles en famille. Ont été retenues les dimensions : 1) relationnelle et sociale (par exemple, visite des musées, etc.) 2) actualisée (par exemple, temps de lecture); 3) matérialisée (par exemple, avoir un dictionnaire, des manuels scolaires, etc.).	Échelle de 1 à 4.
<b>SITUATION GÉOGRAPHIQUE</b>		
<b>Milieu géographique de résidence</b>	Cette variable a été établie par Statistique Canada à partir des indicateurs géographiques basés sur la Classification des secteurs statistiques qui identifie une région comme rurale ou urbaine (géographie du recensement 2001).	1) Rural 2) Urbain
<b>Province de résidence</b>	Cette variable mesurée par la province de résidence de l'élève au cycle 2 de l'EJET, c'est-à-dire au moment de la fin des études secondaires pour la majorité. C'est aussi le moment où une minorité accède aux études postsecondaires.	Les dix provinces du Canada



## Hors-texte 2.1 (suite et fin) – Présentation des variables

### ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES

<b>Résultats scolaires</b>	Moyenne générale de la dernière année au secondaire en mathématiques, en langue et en sciences.	1) 90 - 100 % 2) 80 - 89 % 3) 70 - 79 % 4) 60 - 69 % 5) moins de 60 %
<b>Temps consacré au devoir</b>	Cette variable a été créée à partir de la question suivante : environ, combien d'heures passes-tu habituellement chaque semaine à faire des devoirs en dehors des cours (durant les périodes libres et à la maison)? (YSA6).	1) moins d'une heure 2) 1 à 3 heures 3) 4 à 7 heures 4) 8 heures ou plus

### PARCOURS SCOLAIRE COLLÉGIAL

<b>Arrêt durant le programme</b>	Cette variable indique si l'étudiant a arrêté et repris ses études au cours de son parcours (à l'exclusion des mois d'été).	1) Oui 2) Non
<b>Durée maximale de l'interruption (par cycle d'enquête; 2 ans)</b>	S'il y a arrêt, combien de temps il aura duré.	1) Moins d'un mois 2) 1 à 5 mois 3) 6 à 11 mois 4) 12 à 17 mois 5) 18 mois et plus
<b>Statut final des études en 2007</b>	À la fin du cycle 4 de l'EJET, le statut final du collégien dans son premier programme d'études postsecondaires.	1) Persévérant 2) Diplômé 3) Sortant 4) Non spécifié 5) Sans information
<b>Type de formation collégiale au Québec</b>	Type de formation collégiale au Québec	1) Préuniversitaire 2) Technique/professionnel

## 2.2 Le travail qualitatif

Une approche méthodologique de type qualitatif et longitudinal a été retenue afin de mieux comprendre les parcours des étudiants en les suivant individuellement. Ce choix méthodologique nous permet, d'une part, de porter notre attention sur le sens des actions faites et des décisions prises par les individus concernés. D'autre part, les facteurs susceptibles d'influencer le parcours et l'expérience scolaire pourront être relevés, de même que ceux que les étudiants identifient eux-mêmes comme des facteurs déterminants de leur expérience.

Pour ce faire, nous avons choisi la technique de l'entretien semi-directif, réalisé auprès d'étudiants de divers programmes, qui offre la possibilité de suivre les événements constituant les parcours scolaires : changements de programme, interruptions des études, retours, obtention du diplôme. Le suivi de chacun au cours des mois et des années subséquents inscrit cette démarche empirique dans une logique de parcours, des comparaisons pouvant ainsi se réaliser entre les différents temps de la formation. De plus, cette approche

permet d'établir une relation de confiance plus étroite entre les enquêteurs et les enquêtés. Cette relation facilite l'obtention de données plus détaillées sur l'expérience des individus. Rencontrer les répondants à plusieurs reprises permet de recueillir des renseignements complémentaires qui auraient été omises ou peu développées lors d'entrevues précédentes.

### 2.2.1 L'échantillon

Notre panel est composé de 233 étudiants de l'enseignement collégial québécois, inscrits en première session, que nous avons recrutés de manière aléatoire. De ce nombre, 195 ont participé à notre étude. Des 38 cas rejetés, 18 étudiants se sont retirés de l'enquête de leur propre gré. Quant aux 20 étudiants restants, c'est plutôt leur dossier qui fut impropre à l'analyse, en raison de divers problèmes techniques (enregistrements audio défectueux ou effacés, transcriptions détruites après destruction des bandes, etc.). Le statut final de ces étudiants et leur type de parcours n'ont donc pas pu être déterminés, ce qui invalide l'analyse longitudinale dans leur cas.

Des 195 cas étudiés, 107 étaient inscrits dans trois programmes de l'enseignement technique (technologie de laboratoire, technique de génie électrique et technique informatique) et 88 dans des programmes préuniversitaires de sciences de la nature (Doray et coll., 2003a et b). Nous avons commencé à suivre les étudiants de l'enseignement technique et préuniversitaire à un an d'intervalle, au début des sessions d'automne 2000 et 2001 respectivement, au moment de leur première inscription au programme. Ces étudiants étaient inscrits dans six collèges (cinq cégeps et un collège privé) de deux régions urbaines du Québec. Nous les avons rencontrés au minimum deux fois (à l'entrée au programme et au moment de la sortie, le cas échéant, ou à la fin de la première année) et nous avons réalisé une troisième et dernière entrevue auprès des persévérants à la fin de leur dernière session<sup>15</sup>. Nous avons opté pour le terme plus inclusif de « persévérant » plutôt que « diplômé » étant donné la présence de quelques étudiants qui, selon toute vraisemblance, auraient diplômé peu après la fin de nos interviews. Dans les faits, nous savons qu'environ 90 % des persévérants sont des diplômés. Tous ces étudiants ont participé à l'enquête de façon volontaire<sup>16</sup>.

**Tableau 2.1** – Statut des participants à l'enquête Relève, Québec, 2000-2006

<b>Cas étudiés</b>	<b>195</b>
Diplômés/persévérants	124
Sortants	71
<b>Cas disparus</b>	<b>38</b>
<b>Total</b>	<b>233</b>

<sup>15</sup> Rappelons que la majorité des étudiants de ces programmes prennent plus de trois ans à terminer leur programme.

<sup>16</sup> Le volontariat a été une condition imposée par la Commission d'accès à l'information du gouvernement du Québec.

### 2.2.2 La grille d'entretien

Chacun des membres de l'équipe a présenté une liste de thèmes jugés pertinents. Seulement certains d'entre 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 ont été conçus de manière à laisser le répondant faire une grande place à l'expérience dans son discours. Les cinq thèmes de la grille sont :

- 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 passage du répondant à l'école secondaire ou dans un programme d'études supérieures autre que celui dans lequel il est inscrit au moment de l'enquête, les expériences de travail rémunéré ou le parcours professionnel;
- les activités extrascolaires : les loisirs, le travail rémunéré et les conditions de vie du répondant;
- les projets : les intentions de l'étudiant quant à la poursuite de ses études, sa profession et son style de vie à court, moyen et long terme.

Un autre questionnaire a permis de recueillir des données sociodémographiques sur les répondants.

### 2.2.3 L'analyse des données

Notre démarche globale est 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, jusqu'à ce que les derniers étudiants obtiennent leur diplôme.

Notre démarche analytique s'apparente à l'approche dite de la théorie ancrée. Toutefois, l'organisation de la recherche et l'ampleur de l'échantillon rendaient difficile l'application de certains principes de cette théorie, comme la démarche itérative entre plusieurs 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.

Sur le plan analytique, nous avons utilisé 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, par déduction, des tendances et des processus à l'œuvre dans l'expérience scolaire des étudiants, nous affinions notre définition théorique des parcours en fonction des quatre axes analytiques présentés dans la section 1.3. Ainsi, le travail théorique a été alimenté par une analyse empirique peu à peu remodelée par les redéfinitions théoriques.

L'analyse a consisté en une lecture orientée des différents entretiens réalisés avec chaque étudiant interviewé. Ils ont été lus par plusieurs chercheurs de l'équipe afin de

dégager les caractéristiques de chaque parcours et les éléments qui apparaissaient comme les « ressorts » de l'action. Chaque « cas » a été analysé par plusieurs chercheurs et la discussion a permis de dégager des consensus quant à l'interprétation du matériau. Par exemple, il s'agissait d'identifier quels événements pouvaient expliquer les changements de parcours. Les conclusions de chaque chercheur étaient discutées en groupe afin d'en arriver à un consensus. Deux grandes questions générales guidaient notre lecture :

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

Par la suite, nous avons cherché à regrouper les parcours individuels afin de produire une typologie. Chaque chercheur a proposé une typologie. Chacune d'entre elles fut examinée collectivement afin d'en arriver à une seule.

### 3. Accès et présence des EPG dans les collèges au Canada

La massification de l'éducation postsecondaire au cours des cinquante dernières années s'est notamment traduite par le développement de l'enseignement collégial dans la majorité des provinces canadiennes, bien que la mission de cet enseignement varie d'une province à l'autre.

#### 3.1 Comparaison interprovinciale : EPG et non-EPG

Le tableau 3.1 présente la province d'origine des collégiens. La proportion d'étudiants de première génération dans la population étudiante varie d'une province à l'autre, atteignant 37 % à l'Île-du-Prince-Édouard et au Nouveau-Brunswick, comparativement à 17 % en Colombie-Britannique. C'est dire que, partout au Canada, la majorité des étudiants proviennent de familles dont au moins un parent détient un diplôme postsecondaire et spécialement de l'enseignement collégial. C'est la proportion des étudiants provenant de familles d'universitaires qui est la plus faible dans toutes les provinces. Deux provinces se distinguent : le Québec et la Colombie-Britannique, où respectivement 31 % et 32 % des étudiants des collèges proviennent de famille dont le capital scolaire est élevé.

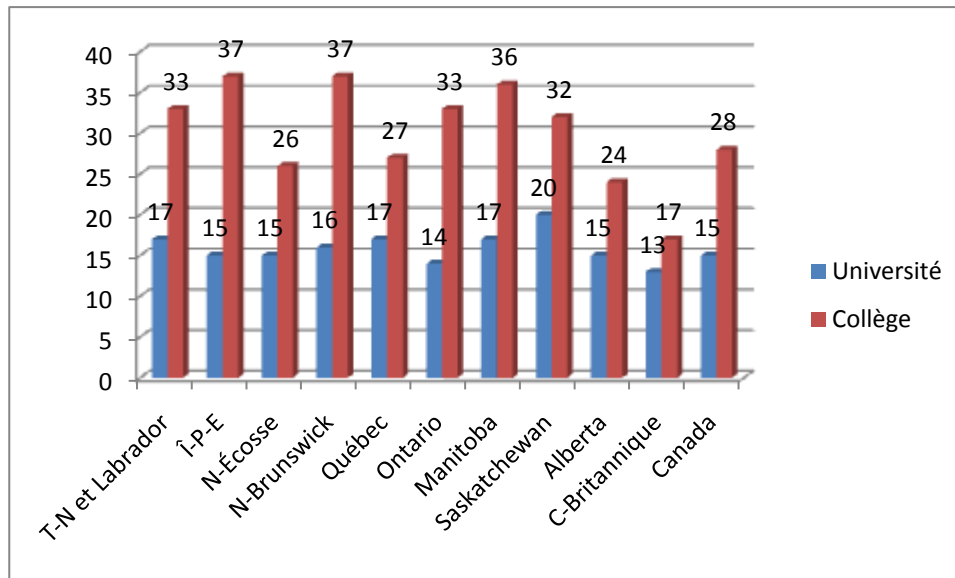
**Tableau 3.1 – Répartition des des étudiants des collèges canadiens selon le statut d'EPG par province , EJET, cohorte A (%)**

	EPG	Non-EPG-C	Non-EPG-U	Total
Terre-Neuve-et-Labrador	33	59	8	100
Île-du-Prince-Édouard	37	50	12	100
Nouvelle-Écosse	26	58	16	100
Nouveau-Brunswick	37	52	11	100
Québec	27	42	31	100
Ontario	33	46	22	100
Manitoba	36	50	14	100
Saskatchewan	32	52	16	100
Alberta	24	55	20	100
Colombie-Britannique	17	51	32	100
Canada	28	46	25	100
Canada, sans le Québec	28	50	22	100

N.B. Certains totaux arrivent à 99 ou 101 à cause de l'arrondissement.

Si les EPG constituent une source minoritaire de recrutement des collèges dans toutes les provinces, il reste qu'ils y sont proportionnellement plus nombreux que dans les universités (graphique 1). Par ailleurs, il faut aussi souligner que la proportion d'EPG dans les universités canadiennes est relativement égale d'une province à l'autre, alors que dans les collèges, elle fluctue d'une vingtaine de points de pourcentage.

**Graphique 1 – Proportion d'EPG à l'université et dans les collèges, par province d'origine, EJET, cohorte A (%)**



L'Alberta est la seule province où la proportion d'étudiants est plus élevée au collège qu'à l'université (tableau 3.2). À l'opposé, les provinces de la Nouvelle-Écosse, de l'Île-du-Prince-Édouard et du Manitoba se distinguent quelque peu avec des taux d'accès au collège sous la barre des 30 %. Dans cinq autres provinces, le taux d'accès au collège se situe dans une fourchette entre 34 et 40 %. Quant à la moyenne canadienne, elle est de 52 % au premier programme d'enseignement postsecondaire, mais cette moyenne est véritablement tirée vers le haut par le Québec, étant donné son poids démographique et la spécificité de système d'enseignement postsecondaire. Ainsi, si on calcule le taux moyen d'accès en excluant le Québec, la proportion d'élèves canadiens choisissant le collège comme premier programme d'enseignement postsecondaire est de 33 %.

Au chapitre de l'effet du capital scolaire des parents, nous constatons que les étudiants provenant de familles dotées d'un capital scolaire élevé sont plus susceptibles d'accéder à l'université. Inversement, les EPG sont plus susceptibles d'accéder aux études collégiales que les étudiants provenant de familles très scolarisées.

Pour toutes les provinces canadiennes, sauf le Québec et l'Alberta, l'établissement le plus fréquenté lors du premier programme d'éducation postsecondaire est l'université

(tableau 3.2). Au Québec la fréquentation massive du collège par les étudiants (97 %) s'explique simplement par la structure du système éducatif qui fait de l'enseignement collégial la voie d'accès à la formation universitaire et le lieu de la formation technique. Les résultats obtenus reflètent la structure des parcours éducatifs formels du Québec.

**Tableau 3.2 – Répartition des étudiants par niveau d'enseignement postsecondaire selon le statut d'EPG et la province de résidence, premier programme d'études postsecondaires, EJET, cohorte A (%)**

	Université	Collège	Total
<b>Terre-Neuve-et-Labrador</b>	<b>62</b>	<b>38</b>	<b>100</b>
EPG	45	55	100
Non-EPG-C	60	40	100
Non-EPG-U	85	15	100
<b>Île-du-Prince-Édouard</b>	<b>72</b>	<b>28</b>	<b>100</b>
EPG	50	49	100
Non-EPG-C	69	31	100
Non-EPG-U	89	11	100
<b>Nouvelle-Écosse</b>	<b>70</b>	<b>29</b>	<b>100</b>
EPG	58	41	100
Non-EPG-C	63	36	100
Non-EPG-U	87	13	100
<b>Nouveau-Brunswick</b>	<b>65</b>	<b>34</b>	<b>100</b>
EPG	45	55	100
Non-EPG-C	64	35	100
Non-EPG-U	85	14	100
<b>Québec</b>	<b>2</b>	<b>97</b>	<b>100</b>
EPG	1	98	100
Non-EPG-C	2	97	100
Non-EPG-U	2	97	100
<b>Ontario</b>	<b>59</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
EPG	39	61	100
Non-EPG-C	54	45	100
Non-EPG-U	76	23	100
<b>Manitoba</b>	<b>70</b>	<b>29</b>	<b>100</b>
EPG	53	46	100
Non-EPG-C	65	33	100
Non-EPG-U	87	12	100
<b>Saskatchewan</b>	<b>62</b>	<b>37</b>	<b>100</b>
EPG	51	49	100
Non-EPG-C	60	39	100
Non-EPG-U	76	24	100

**Tableau 3.2 (suite et fin) – Répartition des étudiants par niveau d’enseignement postsecondaire selon le statut d’EPG et la province de résidence, premier programme d’études postsecondaires, EJET, cohorte A (%)**

<b>Alberta</b>	<b>47</b>	<b>52</b>	<b>100</b>
EPG	35	64	100
Non-EPG-C	36	65	100
Non-EPG-U	69	31	100
<b>Colombie-Britannique</b>	<b>64</b>	<b>35</b>	<b>100</b>
EPG	57	42	100
Non-EPG-C	58	41	100
Non-EPG-U	72	27	100
<b>Canada</b>	<b>47</b>	<b>52</b>	<b>100</b>
EPG	32	68	100
Non-EPG-C	43	56	100
Non-EPG-U	62	38	100
<b>Canada, sans le Québec</b>	<b>67</b>	<b>33</b>	<b>100</b>
EPG	51	49	100
Non-EPG-C	61	39	100
Non-EPG-U	81	19	100

N.B. Certains totaux arrivent à 99 ou 101 à cause de l’arrondissement.

L’écart entre la proportion des EPG et celle des non-EPG dont les parents ont un diplôme universitaire (non-EPG-U) varie selon les provinces (tableau 3.2). C’est en Colombie-Britannique qu’il est le plus petit (15 points entre les deux catégories) et au Nouveau-Brunswick qu’il est le plus grand, avec 40 points d’écart.

Notons enfin que la présence des étudiants dans les collèges et les universités suit une logique de reproduction sociale qui est fonction de la scolarité des parents. Les EPG sont proportionnellement plus nombreux dans les collèges, alors que les non-EPG le sont dans les universités. Au Québec, cette logique ne s’applique pas, car l’organisation scolaire fait du collège le passage obligé vers l’université. Cependant, cette logique serait respectée au Québec, si l’on considérait le secteur collégial technique comme appartenant à la catégorie des collèges communautaires et le secteur préuniversitaire comme appartenant à la catégorie des universités (tableau 3.3). Par ailleurs, la présence au collège d’étudiants provenant de famille universitaire est plus élevée en Colombie-Britannique (27 %) et en Alberta (31 %), deux provinces qui ont introduit un premier programme d’enseignement postsecondaire dans leurs collèges afin de faciliter l’accès aux études universitaires.

En somme, le recrutement des étudiants dans l’enseignement postsecondaire reste largement marqué par la logique de reproduction sociale et culturelle. L’accès aux deux ordres de l’enseignement postsecondaire suit deux tendances opposées. Ainsi, les EPG ont un accès plus important aux collèges que les non-EPG, spécialement ceux dont les parents ont une expérience universitaire (les EPG-U).



## 3.2 La situation au Québec

Même si les données utilisées ne nous permettent pas de saisir l'influence du capital scolaire des parents sur les parcours scolaires à cause de l'organisation formelle des cheminements scolaires québécois, nous pouvons tout de même examiner si ce capital a une influence sur la nature des études suivies en nous demandant si les EPG s'orientent en plus grand nombre dans l'enseignement technique plutôt que préuniversitaire.

À cet égard, nous constatons (tableau 3.3) que les EPG sont proportionnellement plus nombreux dans l'enseignement technique que dans l'enseignement préuniversitaire. La situation est similaire pour les non-EPG-C, mais l'écart entre les deux secteurs d'enseignement est plus faible. Par contre, la situation est inversée dans le cas des non-EPG-U. Puisque le secteur technique offre aussi un accès direct à l'université, la présence non négligeable des non-EPG universitaires dans l'enseignement technique peut se comprendre par la mise en œuvre de nouvelles stratégies de la part d'étudiants qui s'inscrivent dans un programme d'enseignement technique qui correspond mieux à leurs intérêts particuliers. Par exemple, des jeunes choisissent le programme de techniques informatiques au cégep afin d'entrer dans un programme de baccalauréat en informatique, au lieu de suivre le programme de sciences dans l'enseignement préuniversitaire, où ils auraient à suivre des cours de biologie.

**Tableau 3.3 – Répartition des étudiants québécois selon le secteur d'enseignement collégial et le statut d'EPG, EJET, cohorte A (%)**

	Enseignement préuniversitaire	Enseignement technique	Total
EPG	22	30	25
Non-EPG-C	40	45	42
Non-EPG-U	38	25	34
<b>Total</b>	100	100	100

N. B. Certains totaux arrivent à 99 ou 101 à cause de l'arrondissement.

Une deuxième question s'impose : au sein même de la catégorie des EPG, d'autres facteurs interviennent-ils dans la distinction entre l'enseignement préuniversitaire et l'enseignement technique ? Une lecture du tableau 3.4, qui présente la situation des EPG en fonction de plusieurs variables significatives, nous permet de constater que l'accès aux programmes préuniversitaires est proportionnellement plus important parmi les groupes suivants :

- les femmes ;
- les enfants de gestionnaires ;
- les enfants de familles dont le capital culturel est plus grand ;
- les élèves provenant des régions urbaines ;
- les élèves ayant obtenu des notes élevées dans l'enseignement secondaire ;
- les élèves qui consacraient le plus d'heures au travail scolaire personnel ;

- les élèves qui n'ont jamais interrompu leurs études ou seulement pour un temps très court.

Quant à l'accès à l'enseignement technique, il est proportionnellement plus important parmi les groupes suivants :

- les hommes ;
- les enfants de familles de cols blancs ;
- les enfants de familles dont le capital culturel est plus faible ;
- les enfants de familles qui résident en milieu rural ;
- les élèves dont les notes sont plus faibles, sauf les notes en mathématiques ;
- les élèves qui ont connu des interruptions d'études.

Cette dernière analyse indique que, parmi les étudiants de première génération eux-mêmes, des différences existent quant au secteur d'enseignement. Ainsi, les EPG qui proviennent de familles socialement et culturellement mieux dotées sont plus présents dans l'enseignement préuniversitaire que dans l'enseignement technique. Nous retrouvons aussi un effet de la scolarité au secondaire alors que les notes, à l'exception de celles en mathématiques, et la présence d'interruption au cours des études influent sur le recrutement des étudiants. Nous retrouvons un effet de la méritocratie scolaire : bien réussir à l'école secondaire ouvre la perspective des études universitaires. En ce sens, la réussite scolaire, même chez les catégories sociales au capital scolaire plus faible, a un effet d'orientation. Elle est, à ce titre, un élément important du mouvement de mobilisation scolaire.

**Tableau 3.4 – Répartition des EPG québécois selon le secteur d’enseignement collégial et différentes dimensions sociales et scolaires, EJET, cohorte A (%)**

	Préuniversitaire	Technique	Total
<b>Proportion</b>	42	58	100
<b>Sexe</b>			
Femme	64	59	62
Homme	36	41	38
Total	100	100	100
<b>Catégorie socio-professionnelle des parents</b>			
Gestionnaire	40	22	34
Propriétaire	8	5	7
Professionnel	6	4	5
Col blanc	20	40	27
Col bleu	13	18	15
Artisan	13	10	12
Total	100	99	100
<b>Indice du capital culturel</b>			
Niveau 3 et 4	39	26	34
Niveau 1 et 2	60	74	66
Total	99	100	100
<b>Lieu de résidence</b>			
Région urbaine	72	62	68
Région rurale	28	38	32
Total	100	100	100
<b>Moyenne dernière année secondaire</b>			
90 – 100 %	8	1	5
80 – 89 %	50	39	45
70 – 79 %	38	52	44
69 % et moins	4	7	5
Total	100	100	100
<b>Moyenne en mathématiques</b>			
90 – 100 %	14	3	9
80 – 89 %	25	33	28
70 – 79 %	35	36	36
69 % et moins	27	28	26
Total	100	100	100
<b>Moyenne en langue</b>			
90 – 100 %	11	4	8
80 – 89 %	40	28	35
70 – 79 %	38	42	40
69 % et moins	10	26	17
Total	99	100	100

**Tableau 3.4 (suite et fin) – Répartition (en %) des EPG québécois selon le secteur d'enseignement collégial et différentes dimensions sociales et scolaires, EJET, cohorte A**

<b>Moyenne en sciences</b>			
90 – 100 %	21	10	16
80 – 89 %	32	36	34
70 – 79 %	28	31	30
69 % et moins	19	23	20
Total	100	100	100
<b>Temps consacré aux devoirs par semaine</b>			
Moins d'une heure	19	30	24
1 à 3 heures	41	47	44
4 à 7 heures	30	21	26
8 heures ou plus	10	3	7
Total	100	100	100
<b>Temps maximal d'arrêt (par cycle)</b>			
0 à 5 mois	84	59	73
6 à 11 mois	0	16	7
12 et plus	16	25	20
Total	100	100	100

N. B. Certains totaux arrivent à 99 ou 101 à cause de l'arrondissement.

## 4. Les parcours en Science et en Technique

Une fois entrés au collège, que deviennent les EPG ? Quels parcours empruntent-ils ? Quelles sont les dimensions de leur expérience scolaire ou de leurs conditions de vie qui agissent comme ressort de leur progression dans un programme d'études et un établissement scolaire ? Pour répondre à ces questions, nous avons utilisé les données longitudinales recueillies auprès de plus de 195 cégépiens inscrits en sciences de la nature (programme préuniversitaire) ou en technique<sup>17</sup> afin de reconstruire leurs parcours en reprenant les quatre dimensions analytiques présentées à la section 1.4 ci-dessus. Nous avons ensuite dégagé une typologie des parcours scolaires de ces étudiants de cégeps.

### 4.1 Les parcours : une vue d'ensemble

Une première analyse nous conduit à différencier les chemins de la persévérance des sorties (sans diplôme) du programme. Les premiers constituent autant de façons de vivre sa condition étudiante tout au long des études, soit de la demande d'admission à l'obtention du diplôme, et même au-delà, jusqu'au choix de programme universitaire. Globalement, nous avons dégagé neuf parcours de persévérance, c'est-à-dire neuf types d'expériences scolaires qui se différencient par le rapport que les jeunes entretiennent avec la structure organisationnelle et pédagogique du collège, par le sens qu'ils donnent aux événements, par l'effet de leurs conditions de vie plus générales et par l'articulation entre leurs expériences passées et leurs projets. Quant aux sortants (non-persévérants), six parcours se terminant par une sortie du programme ont été identifiés.

Nous présentons aux tableaux 4.1a et 4.1b, l'ensemble des parcours reconstruits par l'analyse. Deux constatations générales ressortent. D'abord, le poids des différents parcours est différent, certains regroupent un grand nombre d'étudiants et d'autres très peu. Comme notre échantillon ne prétend pas être représentatif des étudiants des collèges, nous ne pouvons extrapoler l'importance relative de chaque parcours à l'ensemble des cégeps québécois. Par exemple, nous avons évalué, au chapitre précédent, que l'enseignement préuniversitaire recrutait 22 % des EPG et l'enseignement technique 30 % (données de l'EJET). Ces proportions sont, pour notre échantillon, respectivement de 27 % et 38 %.

Dans notre échantillon, trois parcours ressortent par le nombre d'étudiants qui les empruntent. Le premier est celui que nous avons appelé le *Chemin du plaisir*, dont le trait principal est l'intérêt marqué des étudiants pour le contenu de leur programme en particulier et les études en général. Les deux autres parcours, pour l'importance de leurs effectifs étudiants, sont le *Chemin accidenté* et le *Changement de cap*. Le premier regroupe des étudiants dont le parcours collégial prend la forme d'une épreuve; le second, ceux qui ont quitté le programme initial afin d'étudier ailleurs.

---

<sup>17</sup>Dans la suite du texte, nous désignons comme « science » les programmes préuniversitaires de sciences de la nature et du double DEC (sciences de la nature et sciences humaines), et comme « technique » les trois programmes de l'enseignement technique (informatique, électronique et biochimie).

**Tableau 4.1a** – Distribution des répondants dans les différents parcours collégiaux selon le statut d'EPG, le genre et le secteur d'enseignement, Enquête Relève, Québec, 2000-2006 (%)

Les parcours	Ensemble des répondants		Statut d'EPG		Sexe		Secteur d'enseignement	
	Effectifs	%	% des EPG	% des non-EPG	% de filles	% de garçons	% au préuniversitaire	% au technique
<b>PERSÉVÉRANTS</b>								
1. Le chemin du plaisir	49	25	20	28	25	25	28	22
2. Le chemin accidenté	22	11	14	10	14	9	18	6
3. La course à la performance	8	4	5	4	8	1	3	5
4. La voie de l'autonomie	4	2	5	1	4	0	1	3
5. Prendre son temps	16	8	6	9	1	15	9	7
6. Le futur comme guide	9	5	5	5	1	8	1	7
7. Avancer à petits pas	2	1	2	1	0	2	0	2
8. Même route, destination différente	8	4	0	6	5	3	9	0
9. Le double parcours	6	3	0	5	5	1	6	1
<b>Total persévérants</b>	<b>124</b>	<b>64</b>	<b>55</b>	<b>68</b>	<b>64</b>	<b>63</b>	<b>76</b>	<b>53</b>
<b>SORTANTS SANS DIPLÔME</b>								
1. Le faux départ	3	2	2	2	1	2	3	0
2. La collision	14	7	11	5	9	6	6	8
3. La sortie de route	16	8	8	8	9	8	3	12
4. La bifurcation	9	5	3	5	4	5	3	6
5. La sortie planifiée	4	2	5	1	0	4	2	2
6. Le changement de cap	25	13	17	11	13	13	6	19
<b>Total sortants</b>	<b>71</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>24</b>	<b>47</b>
<b>Total</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Effectifs</b>	<b>195</b>	<b>195</b>	<b>65</b>	<b>130</b>	<b>92</b>	<b>103</b>	<b>88</b>	<b>107</b>

**Tableau 4.1b** – Description des différents parcours collégiaux selon le statut d'EPG, le genre et le secteur d'enseignement, Enquête Relève, Québec, 2000-2006 (%)

Les parcours	Statut d'EPG		Sexe		Secteur d'enseignement		Ensemble des répondants	Effectifs
	% des EPG	% des non-EPG	% de filles	% de garçons	% au préuniversitaire	% au technique	%	
<b>PERSÉVÉRANTS</b>								
1. Le chemin du plaisir	27	73	47	53	51	49	100	49
2. Le chemin accidenté	41	59	59	41	73	27	100	22
3. La course à la performance	38	63	88	13	38	63	100	8
4. La voie de l'autonomie	75	25	100	0	25	75	100	4
5. Prendre son temps	25	75	6	94	50	50	100	16
6. Le futur comme guide	33	67	11	89	11	89	100	9
7. Avancer à petits pas	50	50	0	100	0	100	100	2
8. Même route, destination différente	0	100	63	38	100	0	100	8
9. Le double parcours	0	100	83	17	83	17	100	6
<b>Total persévérants</b>	<b>29</b>	<b>71</b>	<b>48</b>	<b>52</b>	<b>54</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>124</b>
<b>SORTANTS SANS DIPLÔME</b>								
10. Le faux départ	33	67	33	67	100	0	100	3
11. La collision	50	50	57	43	36	64	100	14
12. La sortie de route	31	69	50	50	19	81	100	16
13. La bifurcation	22	78	44	56	33	67	100	9
14. La sortie planifiée	75	25	0	100	50	50	100	4
15. Le changement de cap	44	56	48	52	20	80	100	25
<b>Total sortants</b>	<b>41</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>54</b>	<b>30</b>	<b>70</b>	<b>100</b>	<b>71</b>
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>67</b>	<b>47</b>	<b>53</b>	<b>45</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	
<b>Effectifs</b>	<b>195</b>	<b>65</b>	<b>130</b>	<b>92</b>	<b>103</b>	<b>88</b>	<b>107</b>	<b>195</b>

La seconde constatation tient au fait que les EPG se retrouvent dans presque tous les types de parcours et que leur concentration y est très variable. Ils sont proportionnellement plus nombreux dans certains parcours, dont ceux qui sont plus éprouvants, comme le *Chemin accidenté*, la *Course à la performance* et la *Collision*. Par contre, ils sont absents de deux parcours qui ne regroupent que peu d'étudiants. En ce sens, l'éventail des parcours possibles serait donc moins étendu que chez les non-EPG, ce qui suggère que l'expérience scolaire prend des formes moins variées chez les EPG.

Dans notre échantillon, la proportion des persévérants après cinq ans est de 64 %, soit près des deux tiers (tableau 4.2). Premier constat différencié : le taux de persévérance des non-EPG est légèrement au-dessus (68 %) de cette moyenne, tandis que celui des EPG, en-deçà du taux moyen, indique qu'un peu plus de la moitié d'entre eux (55 %) auront persévéré.

Par ailleurs, l'absence d'autres différences fortes entre EPG et non-EPG va dans le sens des travaux de recherche américains sur les EPG des collèges, et concorde avec les recherches sur les étudiants québécois qui indiquent que le capital scolaire des parents est plus déterminant pour l'accès que pour l'expérience scolaire. Mais avant de conclure de manière plus précise, encore faut-il examiner les différents parcours afin de saisir les différences qualitatives.

**Tableau 4.2 – Persévérance aux études collégiales selon le statut d'EPG, Relève, Québec 2000-2006 (%)**

	EPG	Non-EPG	Total
<b>Persévérants</b>	55	68	64
<b>Sortants</b>	45	32	36
<b>Total</b>	100	100	100

Dans le tableau 4.3, on voit clairement que les EPG de notre échantillon ont préféré l'enseignement technique à l'enseignement préuniversitaire. Par contre, les non-EPG se divisent également entre les deux secteurs. On peut supposer que l'écart entre EPG et non-EPG s'explique par deux facteurs : 1) les EPG obtiennent des résultats plus faibles que les non-EPG, ce qui leur couperait l'accès à un programme contingenté; et 2) les EPG aspirent moins à l'éducation universitaire, ce qui les pousserait à opter pour un choix plus immédiat et plus « rentable » à moyen terme, soit l'enseignement technique.

**Tableau 4.3 – Choix du secteur d'enseignement collégial selon le statut d'EPG, Relève, Québec 2000-2006 (%)**

	EPG	Non-EPG	Total
<b>Préuniversitaire</b>	37	49	45
<b>Technique</b>	63	51	55
<b>Total</b>	100	100	100



En introduisant les trois dernières variables dans un même tableau (tableau 4.4), on constate que, chez les persévérants au préuniversitaire, les non-EPG font bien meilleure figure que les EPG. Cependant, les EPG sont légèrement plus persévérants que les non-EPG dans le secteur technique. Malgré la sélection à l'entrée du programme préuniversitaire, c'est dans l'enseignement technique que les EPG font preuve de plus de persévérance. Néanmoins, ils n'atteignent le niveau de persévérance des non-EPG ni au préuniversitaire ni au technique.

**Tableau 4.4** – Persévérance aux études selon le secteur d'enseignement collégial et le statut d'EPG, Relève, Québec 2000-2006 (%)

	EPG	Non-EPG	Total
<b>Persévérants</b>	<b>55</b>	<b>68</b>	<b>63</b>
Préuniversitaire	23	40	34
Technique	32	28	29
<b>Sortants</b>	<b>45</b>	<b>32</b>	<b>37</b>
Préuniversitaire	14	9	11
Technique	31	23	26
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Au tableau 4.5, nous présentons la situation selon les résultats scolaires. Tandis que chez les étudiants qui obtiennent des résultats faibles (65-70 %) ou forts (85-90 %), il n'y a à peu près pas de différences entre EPG et non-EPG, chez les étudiants dont les résultats (moyens) se situent entre ces deux catégories, peu importe la scolarité des parents et la persévérance des étudiants, les EPG persévèrent deux fois moins que les non-EPG. On peut faire l'hypothèse que les étudiants se situant dans la moyenne sont plus susceptibles de ressentir l'effet de la scolarité des parents sur leurs parcours.

**Tableau 4.5** – Persévérance aux études collégiales selon la moyenne générale en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire et le statut d'EPG, Relève, Québec 2000-2006 (%)

	EPG	Non-EPG	Total
<b>Persévérants</b>	<b>55</b>	<b>68</b>	<b>64</b>
65-70	12	5	8
75-80	15	33	27
85-90	28	30	29
<b>Sortants</b>	<b>45</b>	<b>32</b>	<b>36</b>
65-70	8	9	8
75-80	29	17	21
85-90	8	6	7
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

## 4.2 Les neuf parcours de persévérance

Il importe d'abord de souligner que l'expérience collégiale se décline de différentes manières chez les étudiants. Certains parcours se déroulent sous le signe de la facilité, du plaisir et de la réussite. Par contre, d'autres sont nettement plus difficiles. Enfin, certains parcours se comprennent mieux lorsqu'on considère les motivations qui ne sont pas strictement scolaires. Cela introduit une première source de différenciation des étudiants de l'enseignement collégial.

### 1) *Le chemin du plaisir*

L'expérience scolaire de ce premier groupe, le plus important quant au nombre d'étudiants, se déroule dans le registre du plaisir. Le choix de programme trouve ses sources dans les expériences antérieures, qu'elles soient scolaires, familiales ou individuelles. Par exemple, la découverte de certains champs disciplinaires au secondaire a ouvert la voie au développement d'intérêts, voire de véritables passions, pour certains domaines d'études. Dans ce parcours, les acquis, les projets d'avenir et l'expérience en cours s'articulent de manière fluide pour donner un sens positif à l'expérience scolaire. Ainsi, son principal ressort tient au fait que l'expérience des étudiants est vécue sous le signe du succès et, chez plusieurs, de la facilité. En ce sens, les quatre dimensions analytiques des parcours se retrouvent en interaction, se renforçant les unes les autres dans une dynamique de cercle vertueux.

Notons que pour les étudiants adultes – que nous retrouvons presque uniquement dans les programmes techniques –, le retour aux études est la mise en œuvre d'un projet professionnel impliquant une rupture biographique, une réorientation professionnelle ou le désir d'effectuer un rattrapage scolaire dans un domaine d'études jugé intéressant, souvent découvert durant la carrière professionnelle.

Du point de vue de la composition des étudiants, nous retrouvons presque autant de filles (23) que de garçons (26). Les étudiants se divisent également entre l'enseignement technique et de l'enseignement préuniversitaire. Des 49 étudiants qui ont suivi ce parcours, 13 sont des EPG, 7 sont dans l'enseignement technique et 6 de l'enseignement préuniversitaire.

L'intérêt et la curiosité pour le contenu de leur formation se traduisent par le goût d'apprendre, de sorte que la plupart des étudiants atteignent les objectifs qu'ils s'étaient fixés pour leur scolarité. L'expérience scolaire se réalise sous le sceau de la confirmation du choix de programme. Le plaisir d'étudier dans un domaine pour lequel on s'est découvert une forte prédilection ne veut pas dire qu'il ne faille pas travailler fort ou que la scolarité soit jugée facile. En fait, les étudiants de ce parcours ont les études comme priorité. Ils réussissent généralement bien et attribuent leur réussite au fait de travailler fort ou à une certaine facilité découlant d'une bonne maîtrise du métier d'étudiant. Ces étudiants surmontent sans heurts les difficultés rencontrées (incidents biographiques ou difficultés scolaires), qualifiées dès lors de passagères.

Sur le plan de l'intégration sociale, les étudiants se créent aussi très rapidement un réseau d'amis. S'installent ainsi des relations d'entraide et de soutien entre les camarades de

classe, renforçant leur plaisir d'être à l'école et de réaliser les tâches scolaires. Les interactions entre pairs stimulent la motivation.

Les conditions de vie des étudiants associés à ce parcours sont propices aux études. La conciliation entre l'accès à des ressources économiques et les études se réalisent de manière relativement aisée. Bon nombre sont célibataires, sans enfants ni responsabilités familiales. La plupart des étudiants disent être encouragés ou soutenus dans leurs études par leur famille. Au cours des sessions, dans l'enseignement préuniversitaire à tout le moins, le temps de travail hebdomadaire ne dépasse pas 15 heures par semaine. Plusieurs de ces étudiants utilisent aussi une stratégie d'allègement de session en s'inscrivant à un cours d'été ou ajoutent une session supplémentaire à leur scolarité collégiale. Ils bénéficient alors d'une formation initiale prolongée, ce qui rend le parcours moins intensif et, souvent, plus agréable.

L'expérience scolaire est l'occasion pour chacun de réexaminer son projet initial. Il ressort une confirmation des anticipations. Plus on progresse dans les études, plus on apprécie le domaine, et plus on renforce son engagement dans les études. Ainsi, les étudiants de science (enseignement préuniversitaire) envisagent de poursuivre à l'université dans le domaine des sciences.

Une variante à ce parcours, que nous avons identifiée comme la *Voie de l'excellence*, est révélatrice de ce cercle vertueux. Le plaisir n'est pas la seule mesure de ce parcours et sa destination n'est pas seulement la grande réussite. Les étudiants qui l'empruntent visent les meilleures notes, les obtiennent et ont en plus une vie parascolaire et/ou extrascolaire riche (sport, musique, comité, bénévolat, etc.) Même si des étudiants jugent la charge de travail lourde par moment, leur scolarité se déroule bien grâce à une maîtrise du métier d'étudiant leur permettant d'organiser leur travail adéquatement afin de ne pas se retrouver débordés. Si certains cours sont moins appréciés, tous sont jugés utiles par ces étudiants qui apprécient autant les cours généraux que les cours de science. Si les étudiants de la *Voie de l'excellence* peuvent se montrer critiques à l'endroit de certains professeurs, leur jugement général reste positif : ils considèrent la plupart des enseignants compétents et disponibles.

Vincent et Romain sont deux EPG en science qui incarnent cette variante du *Chemin du plaisir*. Ils se sont très bien préparés aux études collégiales depuis le secondaire et ils réunissent plusieurs des conditions de vie favorables à leur succès. Ils ont acquis une très bonne maîtrise du métier d'étudiant en fréquentant de très bonnes écoles secondaires, l'un ayant fréquenté une école internationale et l'autre, une école privée. Ils déclarent tous deux jouir d'une situation financière assez aisée, bénéficier d'un solide soutien parental et entretenir de fortes aspirations scolaires.

Leur transition scolaire se déroule sans difficulté et leur intégration institutionnelle, intellectuelle et sociale est aussi très positive. Dans le cas de Vincent, la présence de son frère à l'université (comptabilité, finance) et l'existence d'une relation de travail avec un ami de son frère dans le domaine informatique lui sont bénéfiques et démontrent l'effet d'une socialisation par laquelle il acquiert un capital social et culturel le prédisposant à vivre une expérience collégiale sous le signe du plaisir.

L'intérêt de ces étudiants pour un domaine scientifique ou un autre leur est confirmé par leur parcours collégial dans le programme de science. De plus, ce parcours donne lieu à un excellent rendement scolaire et à une moyenne générale au dessus de 80 %. Ainsi, Romain peut-il envisager de faire carrière en médecine alors que Vincent vise plutôt l'informatique.

Ces deux étudiants proviennent de familles qui se sont mobilisées sur le plan scolaire, ce qui se traduit par des études secondaires dans des voies enrichies. Ils ont acquis les dispositions et compétences utiles pour bien réussir au cégep. Ils bénéficient de bonnes conditions de vie et d'un réseau social qui fait naître de fortes aspirations scolaires et favorisent l'élaboration de projets scolaires ambitieux. Ainsi, la combinaison de l'investissement scolaire et de la qualité de l'apprentissage au secondaire a servi d'amorce à ce parcours collégial.

## 2) *Le chemin accidenté*

Ce deuxième parcours est, par certains côtés, l'inverse du premier. Il regroupe des étudiants pour qui l'expérience du cégep a plutôt été un chemin accidenté. Ces étudiants se distinguent des précédents par la signification qu'ils donnent à leur expérience en soulignant les difficultés, le stress et les échecs auxquels ils font face. Leur parcours n'est pas seulement une épreuve scolaire, mais aussi psychologique.

L'entrée dans le programme est vécue d'emblée comme une « embûche ». Les étudiants font face à une grande charge de travail et le programme est jugé plus difficile que prévu. Un sentiment de surcharge s'installe rapidement. Les échecs ou la faiblesse des résultats scolaires conduisent à des « prises de conscience » puis à la mise en œuvre, par les étudiants, d'ajustements stratégiques, volontaires et calculés. L'acquisition d'une nouvelle méthode de travail et une réorganisation de l'emploi du temps apparaissent nécessaires pour simplement réussir ou augmenter sa cote R<sup>18</sup>. En ce sens, ces étudiants font preuve d'une capacité d'ajustement stratégique afin de terminer leurs études.

Ainsi, divers ajustements sont mis en œuvre : prendre une session de plus ou abandonner un programme enrichi (DEC+) afin d'alléger les horaires, suivre des cours non crédités afin d'améliorer ses méthodes de travail, consacrer plus de temps aux études, être plus rigoureux (faire tous les exercices demandés et recommandés), moduler ses activités extrascolaires (ex. réduire le temps de travail salarié) en fonction des études, mieux organiser son temps, s'intégrer socialement dans un groupe afin de profiter de l'entraide entre pairs, déménager afin de gagner du temps pour étudier, modifier son rapport aux enseignants (ex. poser des questions aux professeurs et consulter des tuteurs). À la suite de ces ajustements, l'exercice du métier d'étudiant s'est enrichi – à des degrés divers – de diverses compétences, ce qui se traduit par une amélioration de la situation scolaire lors de la deuxième session ou de la deuxième année. Par la suite, les cours sont davantage appréciés, les charges de travail allégées, les résultats scolaires augmentent et le niveau de stress diminue.

---

<sup>18</sup> La cote de rendement collégial (CRC) souvent appelée cote R, est un outil d'évaluation de l'excellence d'un dossier scolaire. Elle est utilisée pour gérer les admissions dans plusieurs universités québécoises.

Le *Chemin accidenté* compte au total 22 étudiants, dont neuf EPG et treize non-EPG. Comme pour le *Chemin du plaisir*, le capital scolaire familial semble ici faire peu de différence, bien que la proportion d'EPG dans ce parcours soit un peu plus élevée que dans l'ensemble des chemins de la persévérance (45 % contre 38 %).

Au sein de ce parcours, la distinction la plus importante concerne le secteur d'enseignement : les étudiants de l'enseignement préuniversitaire se distinguent de ceux de l'enseignement technique. Tout d'abord, les premiers proviennent directement du secondaire, alors que les étudiants en technique sont des étudiants plus âgés en retour aux études. Certains ont des enfants ou doivent opérer une conciliation travail-famille-études difficile, alors que les étudiants de science vivent tous chez leurs parents et ne mentionnent aucune difficulté de cet ordre. Chez les étudiants de technique, les difficultés scolaires s'arriment à des conditions de vie plus difficiles; chez les étudiants inscrits au préuniversitaire, les difficultés scolaires s'inscrivent plutôt en continuité avec les études secondaires, durant lesquelles ils n'ont pas acquis une méthode de travail adéquate. Enfin, les étudiants du secteur préuniversitaire vivent une bonne intégration sociale dès leur entrée au collège et entretiennent un rapport positif avec l'établissement. Ils apprécient l'entraide entre pairs et la disponibilité de leurs professeurs. Les étudiants inscrits en technique ont une plus grande difficulté à s'intégrer socialement, à cause d'un horaire chargé ou de la différence d'âge. Se faire des amis dans les cours devient alors une stratégie d'adaptation afin de mieux réussir.

Ce parcours connaît des variantes qui trouvent leurs racines dans l'ampleur des épreuves à surmonter. Par exemple, dans une première variante, l'épreuve est continue. Les étudiants décrivent leur expérience comme éprouvante et difficile tout au long de leur passage au cégep. Cette expérience est souvent la continuité des difficultés qu'ils ont connues à l'école secondaire. Par exemple, Baptiste (difficulté d'intégration associée à sa petite taille), Mélissa (trop stressée par la rigidité des règles de son école) et Isabelle (dépression), sont trois étudiants qui ont vécu au secondaire des problèmes personnels qui expliquent en partie leur manque de préparation pour l'enseignement collégial. Au collégial, ils travaillent fort, mais n'obtiennent pas des notes jugées proportionnelles aux efforts fournis. Des stratégies d'ajustements sont mises en œuvre, mais elles ne sont pas nécessairement efficaces. Ces étudiants se sentent stressés et fatigués. Ils ont néanmoins obtenu leur diplôme et, lors du dernier entretien, ils jugent positive et gratifiante leur expérience collégiale. La plupart de ces étudiants sont fiers d'avoir réussi et referaient le même choix de programme si cela était à refaire. Ces étudiants, toutefois, bénéficient d'un atout : le soutien de leurs parents (logement, soutien financier et moral). Ainsi, la mobilisation scolaire familiale aiderait à traverser l'épreuve malgré les lacunes de leur exercice du métier d'étudiant.

Une seconde variante, qui fait penser à un passage à vide, est caractérisée par une épreuve ardue mais temporaire. Les étudiants connaissent une entrée difficile dans le programme : plusieurs échecs et abandons de cours à la première session. Ils décident qu'une pause dans leur parcours est nécessaire afin de réfléchir à leur orientation. Cette pause se déroule à l'intérieur du cadre scolaire (inscription dans le programme d'accueil et de tran-

sition pour Ismaël, inscription uniquement aux cours de formation générale pour Véronique) ou à l'extérieur (session sabbatique pour Vivianne). La réflexion terminée, ils retournent ensuite dans le cheminement régulier du programme et manifestent un regain de motivation.

Ces difficultés sont vécues par des EPG comme des non-EPG. Elles trouveraient leurs sources dans la difficile transition entre la scolarité secondaire, jugée « facile », et celle du cégep, qui ne l'est pas. Vivianne est une EPG dont la famille s'est mobilisée sur le plan scolaire. Au secondaire, elle était inscrite dans une petite école privée pour filles. Elle y était très encadrée. Elle affirme ne pas être paresseuse et avoir de la facilité dans ses études. Au collégial, elle vit toujours chez ses parents et juge son cadre de vie favorable aux études. Son entrée dans le programme est marquée par un certain manque de confiance en ses capacités de réussite. Elle dit avoir vécu un moment de panique, car « tout est en accéléré » et elle se questionne sur sa place dans le programme. La charge de travail est lourde et le programme est jugé difficile. Elle abandonne des cours ou en échoue. En d'autres mots, l'entrée est éprouvante. La deuxième session est également marquée par une certaine fragilité psychologique. Elle dit avoir perdu confiance en elle. Elle utilise les ressources de soutien du collège (tutorat, aide pédagogique individuelle, aide aux devoirs). Au second semestre, Vivianne ne suit que des cours de formation générale; elle prend ensuite une année sabbatique. Elle revient dans le programme et reprend goût aux sciences. Elle se déclare plus motivée et ses notes augmentent. La formulation d'un projet professionnel plus précis la motive aussi.

Cette variante du *Chemin accidenté* met en évidence ce que plusieurs travaux ont déjà souligné : la difficulté de la transition entre le secondaire et le collégial ainsi que l'importance de la première session pour la suite du parcours. En effet, il semblerait que le passage à vide trouve son origine dans la grande distance entre l'expérience scolaire antérieure (école privée ou programme enrichi avec facilité de réussite) et les conditions de la scolarité au collège. Par ailleurs, les conditions de vie (globalement favorables) et d'études, ainsi que le soutien des parents, ont manifestement aidé les étudiants à surmonter les difficultés de la transition et à trouver un second souffle.

Une troisième variante prend la forme d'un cul-de-sac. Elle concerne deux étudiantes et se caractérise par une insistance à toute épreuve à réaliser un projet manifestement irréaliste, celui d'étudier la médecine à l'université. Les échecs scolaires répétés et les expulsions d'établissement faisant suite au non-respect des conditions minimales de réussite ne suffisent pas à convaincre les deux étudiantes que leur projet est impossible. Elles font montre d'acharnement en usant de diverses stratégies pour terminer leurs études en sciences : participation à des ateliers de méthodes de travail, inscription à des cours à temps partiel, inscription à des cours du soir, puis retour au cursus régulier et, lors d'expulsion, changement d'établissement et retour aux cours du soir. Cet acharnement met aussi en évidence une détresse certaine causée par une incapacité de modifier un projet irréaliste dans le contexte d'une expérience scolaire objectivement plus qu'éprouvante<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Nous avons considéré ces deux étudiantes comme persévérantes, car elles poursuivent contre vents et marées leur projet scolaire.

En somme, un facteur rapproche tous ces étudiants : ils vivent des difficultés scolaires dès le début de leur scolarité collégiale. Toutefois, au lieu de se décourager devant les obstacles, ils « retroussent leurs manches » et décident de les affronter par la mise en œuvre d'ajustements stratégiques, ce qui aura, la plupart du temps, un effet bénéfique sur leurs études et leur permettra de persévérer dans le programme. Les différences observées tiennent à la variété des obstacles (lacunes dans le métier d'étudiant, apprentissages antérieurs et transitions entre le secondaire et le collégial), à leur intensité et à la durée variable de l'épreuve. Par ailleurs, les étudiants reçoivent tous un soutien de leur famille (parents ou conjoints) et ils jouissent des conditions de vie qui permettent la mise en œuvre d'ajustements et l'allongement de la scolarité quand une pause s'avère nécessaire.

### 3) *La course à la performance*

Les étudiants de ce parcours se caractérisent par leur désir de « performer », terme récurrent dans leurs propos tout au long de leur scolarité. Leurs études se déclinent sur le registre de la performance, de l'effort, du stress (même si les résultats sont excellents) et même de la concurrence. L'école absorbe entièrement leur temps et leur attention, ils n'investissent pas ou très peu dans les loisirs et ont une faible intégration sociale au cégep. Obtenir le diplôme d'études collégiales dans le temps prescrit et avec les meilleurs résultats possibles, tels sont les deux moteurs de leur détermination et de leur engagement dans les études.

L'environnement familial participe à cet engagement dans le travail scolaire. Non seulement les parents les soutiennent-ils financièrement, mais ils les encouragent à persévérer et leur offre un soutien moral significatif. Les dispositions acquises durant les études secondaires favorisent aussi des habitudes d'études régulières et intenses, de sorte que les ajustements au nouveau régime éducatif s'effectuent rapidement, sans aucun problème de transition, malgré la pression de la lourde charge de travail.

Ce parcours regroupe 8 étudiants, dont 3 EPG et 7 filles. Remarquons que tous les EPG sont inscrits en technique et qu'un seul garçon figure dans ce parcours. Il est aussi à noter que les filles créent intentionnellement la pression pour se démarquer sur le marché du travail (étudiantes en technique) ou atteindre une cote R élevée (science) afin d'accéder aux programmes de leur choix à l'université. Mais, dans tous les cas, les notes deviennent un enjeu en soi. Elles souhaitent se démarquer des autres étudiants et vivent leurs études sous le mode de la concurrence. Cette pression est intérieure : aucun agent extérieur ne leur demande de telles performances.

Ce parcours se distingue du *Chemin du plaisir* par la signification donnée aux études : une balade dans un cas, une course dans l'autre.

### 4) *La voie de l'autonomie*

La caractéristique fondamentale de ce parcours est un désir d'éloignement et d'autonomisation face au milieu d'origine. Même si l'intensité de ce désir est variable, il reste assez fort pour constituer l'élément motivationnel central du parcours collégial. Deux cas de figure se dessinent : un premier, où trois filles cherchent spécifiquement à prendre

leur distance du noyau familial; et un second, où l'étudiante, Éliane, s'éloigne de sa famille, mais aussi, et surtout, du milieu socioculturel propre à sa région, auquel appartient aussi sa famille.

Les trois premières étudiantes vivent une expérience analogue de distanciation par rapport à leur famille proche. Elles ont choisi le programme de technique de laboratoire après des études dans d'autres programmes collégiaux ou universitaires. Cette réorientation vise explicitement à s'éloigner des parents, et plus spécialement de la mère, afin d'obtenir davantage d'autonomie sociale et culturelle. Ces dernières désirent s'affranchir de cette « tutelle » et réagissent contre l'influence parentale : leur choix d'études s'oppose aux vues de leur mère. Entre affirmation et défi, ces étudiantes veulent vivre leur choix et démontrer leurs compétences à un entourage sceptique. Dès lors, elles choisissent un programme et un cégep éloigné de la famille.

Pour le cas plus spécifique d'Éliane, deux facteurs rendent compte de ce parcours : la mobilité socioscolaire de l'étudiante et la distanciation avec le milieu d'origine (communauté ou famille, selon le cas). Éliane vit une mobilité socioscolaire puisqu'elle décide de poursuivre ses études au collégial, refusant de faire un DEP comme la presque totalité des étudiants de son milieu d'origine. Motivée par d'excellents résultats scolaires au secondaire, elle désire s'inscrire en enseignement préuniversitaire, pour ensuite continuer à l'université. Pour ce faire, elle choisit, sur un coup de tête, de s'inscrire dans un cégep hors de sa région, donc de s'éloigner géographiquement et culturellement de son milieu d'origine. Elle apprécie davantage le style de vie de son nouveau milieu. Elle critique les valeurs de son milieu d'origine sans toutefois rompre avec sa famille, qu'elle continue à fréquenter.

Outre ces premières raisons, le choix de programme est également réalisé par affinité avec son contenu. Le goût pour le travail de laboratoire s'est développé au cours d'expériences scolaires antérieures, au cégep ou à l'université. Elles étaient auparavant dans des filières scientifiques. Les expériences scolaires antérieures les avantagent aussi, car plusieurs cours de formation générale ou de sciences sont déjà réalisés, ce qui leur permet un emploi du temps moins chargé et rend donc possible la poursuite d'activités extrascolaires. En effet, tournées vers les sports et la musique, elles tiennent à préserver ce temps de détente et de loisir. Les sorties du soir sont fréquentes et incorporées dans un réseau de sociabilité auquel elles attachent une grande importance.

Ce parcours a la particularité d'avoir une motivation première extérieure à la sphère scolaire. Le passé y est un élément de temporalité dominant, puisqu'il fournit les justifications et la motivation nécessaires à l'engagement dans les études, nonobstant les difficultés socioéconomiques liées à l'autonomisation des étudiantes dans un contexte socioscolaire nouveau.

##### **5) Prendre son temps**

Trois éléments distinguent ce parcours : la prégnance de la vie sociale et extrascolaire sur la vie scolaire, un niveau de motivation assez variable ou relativement bas, et une éthique de travail minimaliste. Le cégep est vécu par les étudiants comme un passage obligé



pour atteindre leurs objectifs universitaires et professionnels. En même temps, leur parcours est marqué par des comportements hédonistes. On leur a dit que le temps du cégep est le plus beau moment de leur vie et ils comptent bien en profiter.

Dans ce groupe de 16 étudiants, nous ne retrouvons qu'une fille et quatre EPG. La majorité des étudiants de cette catégorie ont des parents détenteurs d'un diplôme universitaire. Ils ont fait leurs études secondaires dans une école privée ou dans un cursus enrichi. Les étudiants confient les avoir réussies sans beaucoup d'effort; ils n'ont visiblement pas acquis une méthode de travail adéquate.

La prégnance de la vie sociale se manifeste dans le fait que les étudiants vont au cégep pour les relations sociales qu'il est possible d'y créer; ces dernières deviennent une source de motivation scolaire. En général, un grand capital scolaire donne à ces étudiants l'occasion de pondérer leurs efforts scolaires en fonction de leurs objectifs et de se projeter sans trop de soucis dans le futur, plus spécifiquement à l'université. Ajoutons aussi que, pour les étudiants de l'enseignement technique, les nombreux échecs scolaires ne sont pas vécus subjectivement sur le mode de l'inquiétude ou de la difficulté, mais comme le résultat d'un manque d'effort qui peut se corriger avec de la bonne volonté. L'allongement des études s'explique donc en partie par l'importance d'activités extrascolaires et la difficile conciliation études-amis-travail rémunéré. Cette conciliation est certes difficile, mais en quelque sorte désirée, parce que les études ne sont pas prioritaires. Malgré les échecs, les abandons de cours et le fléchissement passager de leur détermination, à aucun moment ces étudiants ne remettent en cause leur choix de programme fondé sur leur prédilection pour la matière ou les bonnes conditions associées à leurs perspectives professionnelles.

Toutefois, un changement de vitesse se fait sentir avec la venue d'événements imprévus, lesquels engagent une « conversion à l'étude » et conduisent les étudiants à s'investir davantage dans leurs études pour obtenir leur diplôme. La rencontre amoureuse est le plus souvent mentionnée. En fait, la rencontre de quelqu'un pour qui les études sont importantes et impliquent une quantité considérable de travail peut avoir une influence significative. 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. Pour arriver à leur fin, ces étudiants sont hautement stratégiques.

Généralement issus de famille scolarisée, ces étudiants bénéficient d'un soutien financier et moral qui leur permet d'adopter une attitude initiale de dilettante envers les études. Le travail rémunéré et les loisirs structurés ne sont d'ailleurs pas très prisés chez les étudiants de ce groupe. Les loisirs ne sont souvent composés que d'activités sociales et le travail rémunéré est intermittent, changeant ou absent. Par contre, dans le cas des étudiants de l'enseignement technique, le travail salarié peut prendre une telle importance qu'il va conduire à des absences aux cours.

### 6) *Le futur comme guide*

La spécificité de ce parcours réside dans la projection dans le futur comme ressort premier du choix de programme des étudiants et de leur engagement tout au long de leurs études. Leur vision de l'avenir est claire : professionnellement, ils savent où ils vont et comment y arriver. Le choix du programme est purement stratégique, au sens où il est au service de leur projet. Ils sont certains de leur choix professionnel et modulent leur parcours scolaire afin de le réaliser.

Ce parcours regroupe 9 étudiants, dont 3 EPG et 6 non-EPG. Les étudiants des programmes techniques sont, sans surprise, y fortement représentés (8 sur 9). À noter, huit des neuf étudiants sont des garçons. En fait, la seule fille du groupe est aussi la seule à provenir de science. Mise à part cette dernière, tous les étudiants de ce parcours proviennent directement du secondaire et vivent chez leurs parents. Violaine effectue un retour aux études après avoir travaillé pendant une brève période. Elle ne vit plus chez ses parents, est mariée et devient mère au début de son parcours collégial.

Le discours de ces étudiants comporte de nombreuses composantes récurrentes : tous étudient afin d'obtenir les compétences nécessaires à la réalisation de leurs objectifs professionnels. Ils laissent entendre qu'ils ont été les seuls maîtres de leur orientation et débordent d'assurance quant à l'issue des études. Ils sont engagés dans leurs études, mais ne parlent que très peu de leur expérience en classe. Bien que leur passage au collégial soit vu comme une obligation, ils se disent satisfaits de leurs parcours et ne se sentent pas contraints. Au contraire, on sent dans leurs discours que les études leur permettent d'aspirer à un futur intéressant et de réaliser leur projet. Le ressort principal, celui qui crée la cohérence de ce parcours, est la projection dans l'avenir. En ce sens, le présent est au service du futur.

Ce parcours s'oppose au parcours de Céleste, dans le parcours *Même chemin, destination différente* (ci-dessous), par l'importance de la projection dans le futur. Ici, cette dernière est le moteur même de l'expérience scolaire tout au long des études, contrairement à Céleste, pour qui l'anticipation ne peut jouer ce rôle moteur, aucune avenue professionnelle ne se démarquant. La recherche d'un projet, voire l'incapacité à en formuler un, constitue un trait spécifique de ce dernier parcours.

### 7) *Avancer à petits pas*

Ce parcours ne se retrouve que chez des étudiants du secteur technique et pourrait être considéré comme un contre-pied du parcours précédent, car le futur ne le guide pas. Au contraire, il est une source d'incertitude qui conduit à vouloir prolonger le séjour au collège. Il regroupe deux garçons 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. Ils associent leur crainte de quitter l'univers scolaire avec l'idée d'être insuffisamment préparés pour affronter le marché du travail. Cette crainte de faire le pas vers le marché du travail semble aussi liée à une réticence à s'imaginer devenir autonomes et responsables. Tous semblent pourtant mal à l'aise avec le fait de vivre chez leurs parents, comme s'il s'agissait d'une dépendance induite.

Par ailleurs, s'ils diffèrent par leur origine sociale (1 EPG et 1 non-EPG), ces étudiants diffèrent aussi par leurs antécédents, leur expérience scolaire et l'articulation de celle-ci avec la vie extrascolaire. En fait, leur seul point commun réside dans le fait qu'ils perçoivent l'école comme un milieu attrayant, un milieu de vie connu, confortable, voire protecteur et rassurant dont il devient difficile de s'extirper, et, en même temps, un endroit favorable pour satisfaire sa curiosité et son désir d'accroître ses compétences.

#### *8) Même route, destination différente*

Bien que ce parcours, ainsi que le suivant, ne soit pas emprunté par les EPG, nous avons cru intéressant de le présenter, ne serait-ce que pour examiner des dimensions qui pourraient éclairer la situation des EPG dans l'enseignement collégial. Comme nous le disions dans la partie méthodologique, notre échantillon n'est pas représentatif des étudiants des cégeps. Il est donc possible que l'absence des EPG dans ce parcours ne soit que le fruit du hasard plutôt que de leur absence dans les programmes étudiés.

Les étudiants (au nombre de 8, tous en science) de ce parcours disent avoir aimé les sciences au secondaire. Étant donné leurs bons résultats scolaires et leur envie d'ouvrir au maximum leurs perspectives professionnelles, ils ont donc décidé de continuer en science au collège. Ce groupe est composé de cinq filles et trois garçons.

À une exception près, ils ont étudié dans un programme enrichi au secondaire, soit dans un établissement privé ou dans un programme d'éducation internationale. Pour les étudiants de ce groupe, les conditions de vie extrascolaire n'influencent pas directement leur parcours. La plupart occupent un travail, participent à des loisirs organisés, mais ajustent le temps consacré à ces activités en fonction de leurs obligations scolaires, les études demeurant leur priorité.

Après une transition qui se déroule plutôt bien, l'intérêt pour les sciences s'étioule. Certains de ces étudiants sont démotivés par des difficultés scolaires, d'autres se détournent carrément des sciences. Les étudiants de ce groupe révisent leur orientation ou la précisent au cours de leur scolarité. Ils vivent une rupture entre leur passé et leur avenir, car si leur scolarité antérieure les a conduits en sciences, une déception envers ce champ d'études entraîne une réorientation vers d'autres disciplines. Le présent devient le temps dominant, puisque la scolarité en cours en vient à déterminer le parcours scolaire. Les étudiants se réorientent vers des programmes universitaires non scientifiques, tout en persévérant dans le programme de science afin de ne pas prendre de retard. La poursuite des études dans le programme est essentiellement stratégique.

Corey et Constance ont déjà effectué une réorientation en s'inscrivant dans le double DEC afin de suivre des cours de sciences humaines tout en conservant leurs acquis en sciences de la nature. Régine ressort du groupe : lors des premières entrevues, elle mentionne plusieurs fois son projet d'études de médecine, mais devra abandonner ce rêve à cause de ses résultats scolaires. Elle en sera déçue, voire frustrée, mais trouvera une autre voie d'orientation grâce à son père et de ses lectures personnelles.

L'expression la plus forte de l'indécision est le parcours de Céleste qui, tout au long de son parcours au cégep, a remis en question son orientation et a fait montre d'une indéci-

sion chronique quant à ses choix professionnels, situation qu'elle associe explicitement aux changements de programme de ses amis et à la probabilité réelle de ne pas remplir les conditions préalables à la réalisation de son choix professionnel. De plus, son choix de filière universitaire s'est fait à la dernière minute et sans justifications. En fait, il reste... incertain.

Ni sa situation familiale ni sa scolarité secondaire ne peuvent expliquer ce flou décisionnel. On peut constater cependant que sa scolarité secondaire a pu créer les conditions propices à cette situation, c'est-à-dire qu'en acquérant de bonnes habitudes de travail et en obtenant de bons résultats scolaires, elle a pu opter pour le DEC en science de la nature, y « survivre scolairement » et y obtenir un diplôme en dépit d'une motivation chancelante. Par contre, cette expérience ne lui a pas permis de découvrir un domaine d'études plus intéressant pour elle.

Le parcours de Céleste met aussi en évidence une situation fréquente dans l'enseignement collégial, en particulier dans le programme de science : l'indécision professionnelle se traduit par des remises en question, une absence de projets scolaires ou professionnels et des difficultés à formuler un projet de vie. La projection dans le futur est déficiente.

Le parcours de ceux qui restent sur le même chemin tout en changeant de destination met en évidence leur déception à l'endroit des sciences et le caractère utilitaire de leur choix. Ce parcours concerne un nombre élevé d'étudiants qui terminent des études en sciences sans jamais occuper d'emplois dits scientifiques.

### 9) *Le double parcours*

Ce parcours se caractérise par la place prépondérante qu'y tiennent les activités extrascolaires (temps consacré aux loisirs et aux sports, au travail salarié ou aux activités militantes), une situation rarement favorable aux études. Les étudiants ayant vécu ce parcours considèrent les activités extrascolaires comme prioritaires, d'où la pression sur les études produite par un horaire surchargé. De plus, des incidents biographiques significatifs – personnels (maladie, dépression, etc.) ou parentaux (perte d'emploi d'un parent) – s'ajoutent aux multiples éléments extrascolaires qui contribuent à les distraire des études et à en allonger la durée, souvent bien au-delà de ce que prévoit le système éducatif.

Six étudiants, dont cinq filles et un garçon, ont un double parcours. Principalement, on retrouve deux variantes : la première concerne quatre étudiants pour qui la conciliation scolaire/extrascolaire est difficile; la deuxième est vécue par deux étudiantes pour qui le militantisme et l'implication parascolaire sont centraux.

Les étudiants pour qui la conciliation scolaire/extrascolaire est difficile possèdent des traits communs. D'abord, ils ont obtenu de très bons résultats scolaires au secondaire. Ils se ressemblent aussi par leur évaluation de leur effort de travail, par l'usage systématique des méthodes de travail et par le fait qu'ils ont fréquenté un programme enrichi au secondaire. Ensuite, l'influence familiale, celle des parents ou de la famille étendue, a pesé sur leur choix du programme. Leur orientation en science a pris ses sources dans la vie familiale, car elle était souhaitée par les parents. D'ailleurs, ces étudiants sont financière-

ment soutenus par leurs parents. Finalement, leur transition entre le secondaire et le collégial a été difficile et a entraîné un important ajustement sur le plan du travail scolaire. Aucun étudiant n'a fait ses études en deux ans. Globalement, les quatre étudiants se déclarent heureux de leur expérience scolaire, parce qu'ils ont pu acquérir des méthodes de travail et des attitudes favorables aux études. Ils ont aussi apprécié l'ambiance du collège (vie sociale, sécurité), la qualité des ressources mises à leur disposition (bibliothèque, professeurs compétents) et l'intégration sociale rendue possible par leurs études.

L'autre variante de ce parcours, soit la voie de la militance, se caractérise aussi par la prépondérance de l'engagement dans les activités parascolaires et, dans une moindre mesure, extrascolaires, quelles qu'elles soient. Même si, pour ces étudiants, le militantisme est central dans leurs activités parascolaires, ils s'investissent aussi dans le bénévolat et les activités culturelles. Ce type d'engagement, qui traduit une forte intégration sociale, conduit parfois à un allongement de la scolarité, voire à une démotivation envers les études et une certaine lassitude. Par contre, les étudiants concernés perçoivent les études non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen de développer certaines de leurs compétences parascolaires.

En somme, les acquis scolaires et les héritages prédisposent bien les étudiants à double parcours à l'entrée dans l'enseignement collégial. Toutefois, l'expérience scolaire est difficile en raison de la priorité donnée aux activités extrascolaires qui mettent de la pression sur le calendrier scolaire. L'expérience collégiale est cependant fortement significative puisque des liens sont faits entre ce qu'ils font hors du cégep et ce que leur formation en science de la nature peut leur apporter de concret. La forte participation à des activités extrascolaires et des incidents biographiques conduisent à des échecs qui allongent la scolarité et à une réévaluation des projets professionnels.

Les caractéristiques des deux variantes de ce parcours permettent-elles d'éclairer l'absence d'EPG? Nous ne pouvons répondre à cette question que par la formulation d'hypothèses. Mais d'abord, rappelons que sur les 14 étudiants qui ont emprunté l'un de ces deux parcours, 12 sont inscrits en science<sup>20</sup>. Nous pouvons penser que les EPG qui choisissent les sciences de la nature ont des projets scolaires et professionnels plus précis et qu'ils ne visent pas seulement à se garder toutes les portes ouvertes en vue d'une décision ultérieure. Les études américaines suggèrent aussi que les EPG sont moins intégrés à la vie sociale des campus, n'y habitent pas et participent moins aux activités parascolaires. Si cela est aussi vrai dans les établissements québécois, il est possible que les activités parascolaires ou extrascolaires n'entrent pas en conflit avec le temps consacré aux études.

### 4.3 Les parcours de sortie sans diplôme

Parmi les répondants, plus du tiers sont sortants : ils ont quitté le programme avant l'obtention du diplôme, mais ils n'ont pas nécessairement quitté l'école. Nous reprenons une distinction maintenant connue entre la sortie de programme et l'abandon scolaire.

---

<sup>20</sup> Une seule étudiante est inscrite en technique. Il s'agit de Catherine, qui a réalisé un parcours de militant et dont les deux parents ont une formation universitaire.

Nous constatons que plusieurs parcours conduisent les étudiants à quitter le programme. Les principaux facteurs en jeu sont les échecs scolaires, l'intégration intellectuelle (souvent liés au premier) dans le nouvel établissement et la conciliation études-travail.

### *1) La collision*

Ce premier parcours est l'archétype des parcours de sortie : la sortie du programme fait suite à des échecs scolaires répétés. Les étudiants partent de leur propre chef ou sont renvoyés du programme par l'application de règles relatives aux échecs scolaires.

Plusieurs étudiants connaissent un parcours rapidement interrompu qui n'aura été qu'un court épisode de vie sans lendemain. Les échecs et la déception scolaires ont rapidement eu raison de leur volonté d'étudier et de leurs projets scolaire ou professionnel. Ces étudiants « ont frappé un mur ». Les sorties se produisent en première année, notamment en première session. En technique, aucune suite à leurs études n'est vraiment envisagée dans un futur proche. En enseignement préuniversitaire, cependant, les étudiants se réorientent vers les sciences humaines ou l'enseignement technique.

Une première cause de sorties est les difficultés scolaires, présentes dès l'entrée dans le programme. Elles sont souvent accompagnées de critiques de l'institution collégiale. Les étudiants font référence à une charge de travail trop lourde, à des difficultés de compréhension de la matière enseignée, aux lacunes pédagogiques des enseignants, à l'inutilité de certains cours généraux, etc. Entre leurs études secondaires et leurs études collégiales, la hauteur de la marche semble telle que les étudiants se sentent dépourvus d'un « capital » mobilisable.

Un autre motif de sortie est la déception scolaire ressentie par les étudiants, un résultat de la confrontation entre les représentations qu'ils se faisaient du domaine et les perspectives proposées par le programme et les enseignants. Par exemple, plusieurs étudiants en retour aux études voient dans l'informatique une avenue professionnelle qui serait une source de mobilité sociale et professionnelle. Mais dès l'entrée dans le programme, le contenu ne correspond pas à leurs attentes.

Ces étudiants signalent également une difficulté d'intégration sociale. Un entourage composé d'étudiants qualifiés de « petits génies » érode leur volonté d'intégration au cégep et les incite rapidement à se mettre en retrait. Les étudiantes en retour aux études perçoivent, entre elles-mêmes et cet entourage, une distance due autant à l'âge qu'au genre. Dans ce dernier cas, s'ajoutent aussi les difficultés de conciliation travail/études.

Sept non-EPG et sept EPG empruntent ce parcours, qui regroupe ceux dont les parents ont le taux de formation (71 %) et d'emploi (79 %) non scientifique le plus élevé de l'échantillon. Ainsi, le capital scolaire de ces étudiants comporterait des lacunes, dont une maîtrise limitée des technologies de l'information et l'exercice difficile du métier d'étudiant acquis antérieurement. Ces lacunes causeraient des échecs scolaires entraînant des sorties. Les étudiants de ce parcours ont aussi fait face à un problème d'orientation, la déception scolaire expliquant aussi de nombreuses sorties.

## 2) *Le faux départ*

Le *Faux départ* est un parcours différent du précédent du fait que les trois étudiants qui l'empruntent n'éprouvent pas de difficultés scolaires au secondaire et connaissent une très bonne intégration intellectuelle et sociale au collégial. Ils bénéficient aussi d'un important soutien financier et moral de leurs parents, et leurs activités extrascolaires n'ont pas d'incidences négatives sur leur l'expérience scolaire (par exemple, ils n'ont pas d'emploi et pratiquent un sport sans négliger les études). Mais ils n'aiment pas les sciences : ils se sont « trompés » de porte. Leur choix de programme peut être motivé par le prestige du double DEC (« valeur assurance-emploi »), choix fait rapidement, sans connaissance du contenu du programme ou à partir d'informations inexactes fournies par un conseiller en orientation au secondaire. Par exemple, Istèbe ne connaît pas d'échec, il réussit ses cours avec des notes moyennes de 80 %. Il reconnaît que son choix n'était pas suffisamment réfléchi. Il connaît une bonne intégration sociale, institutionnelle et intellectuelle, mais une mauvaise orientation à l'entrée au cégep : il se rend compte qu'il déteste les sciences. Cette situation lui rappelle qu'au secondaire, il désirait devenir policier.

L'expérience collégiale initiale de ces étudiants leur permet de découvrir qu'ils ont fait une « erreur », de se réorienter dans un programme au sujet duquel ils sont mieux informés, et de faire un choix mieux assumé.

## 3) *La sortie de route*

Tout comme le parcours de la *Collision*, le parcours de la *Sortie de route* se définit par l'abandon scolaire. La sortie provient de la difficulté de concilier les exigences scolaires et les situations extrascolaires, particulièrement les conditions de vie. Chez les étudiants dits adultes qui constituent la très grande majorité des étudiants de ce parcours, le déséquilibre entre les deux dimensions est dû à une difficile conciliation entre les études et les responsabilités familiales. Chez les étudiants provenant directement du secondaire, plus jeunes et vivant généralement chez leurs parents ou en colocation, ce sont des incidents biographiques qui modifient l'équilibre entre le scolaire et l'extrascolaire.

Ce parcours regroupe 11 non-EPG et 5 EPG. De ce groupe, seuls trois étudiants étaient inscrits à l'enseignement préuniversitaire. En fait, ces sorties sont dues à des incidents biographiques qui modifient le rapport aux études ou l'équilibre de la conciliation entre famille et études. Par exemple, deux mères de famille ont quitté le programme et le collège afin d'accompagner un enfant qui nécessitait des traitements médicaux. Un conflit d'horaire entre un cours et les traitements a conduit à l'interruption des études. Les sorties sont aussi souvent impulsées par une désillusion face au programme d'études. Ces incidents réduisent la disponibilité intellectuelle nécessaire aux études, modifient les conditions de vie et fragilisent considérablement la conciliation entre les expériences scolaire et extrascolaire. En d'autres mots, on ne peut pas considérer le capital scolaire de la famille d'origine comme un facteur déterminant des sorties puisque le poids des incidents biographique y est fort lourd.

#### 4) *La bifurcation*

Ce parcours se distingue du précédent par deux traits. L'expérience scolaire n'y est pas ressentie comme une épreuve, et la réorientation est stimulée par la participation à des activités extrascolaires ou la découverte de nouveaux champs d'intérêt et de nouvelles avenues professionnelles. Dès lors, les étudiants envisagent une réorientation scolaire et professionnelle et prennent conscience de la « révélation de leur vraie voie ». Bien que certaines difficultés surviennent dans le programme initial, elles ne sont pas à l'origine de l'abandon, ces étudiants ne vivant pas de moments de déception ou de découragement. Au contraire, plusieurs réussissent bien leurs cours, y trouvant même un certain intérêt. Mais leur nouveau projet professionnel les conduit ailleurs. Il s'agit bien du deuxième trait distinctif de ce parcours : les étudiants connaissent leur nouvelle destination, et ce, non pas à cause d'un faux départ, mais d'une nouvelle découverte professionnelle.

Ce parcours concerne 9 étudiants, 2 EPG et 7 non-EPG. Trois sont inscrits en science et six en technique. Entre ces étudiants, il n'y a pas de différences attribuables à leur programme ou leur statut d'EPG. Tous disent avoir découvert de nouvelles perspectives d'avenir par le truchement de leurs expériences extrascolaires, y compris des emplois salariés. Dans la *Bifurcation*, l'idée de sortie de programme ne rime donc pas avec échec, tout au contraire.

#### 5) *La sortie planifiée*

Ce type de parcours de non-persévérance est celui de quatre hommes en retour aux études, dont trois EPG et deux étudiants en technique qui, dès leur entrée dans le programme, prévoyaient déjà le quitter. Les étudiants de science sont de jeunes adultes, tandis que ceux de technique sont des adultes, pères de famille et employés de longue date dans la même entreprise. Ainsi, le retour aux études de Bertrand s'inscrit dans une logique de police d'assurance face aux incertitudes présentes dans son travail; celui de Benoît vise plutôt une réorientation de carrière, tandis que ceux de Victor et Éric ont pour objectif la réalisation d'un projet de carrière.

Pour s'assurer une reconversion possible au cas où les problèmes de l'entreprise perdureraient et l'obligeraient à changer d'emploi, Bertrand décide de reprendre ses études dans un programme qui lui ouvre la porte d'entreprises dont la situation économique apparaît plus stable. Or il quitte le programme dès la première entrevue, du fait que la situation économique de son employeur s'améliorait et que « la police d'assurance » ne semblait donc plus nécessaire.

Benoît a déjà un diplôme d'enseignement professionnel en électromécanique et un DEC en sciences humaines, et il a commencé des études universitaires en sciences politiques avant de les abandonner pour travailler. Il choisit par plaisir de revenir aux études dans un baccalauréat en informatique, mais il lui manque deux cours de mathématiques préalables à son entrée au programme, ce qui l'oblige de retourner au cégep.

Victor et Éric cherchent aussi à obtenir des préalables afin d'entreprendre des études au collège militaire. Dans les deux cas, il s'agit de terminer une année d'études collégiales et d'obtenir des notes qui leur permettront d'augmenter leur probabilité d'être acceptés par l'établissement de leur choix.



### 6) *Le changement de cap*

Ce parcours est aussi caractérisé par une sortie du programme qui fait souvent suite à une expérience éprouvante. Contrairement au parcours précédent, il n'y a pas abandon complet des études, mais réorientation professionnelle. Les désillusions scolaires ou professionnelles sont le principal moteur de la réorientation. Le degré de complexité des études, le temps de travail individuel à fournir et le contenu du programme sont autant de facteurs qui conduisent à vivre les études sous le signe du découragement et de l'épreuve, ce qui explique la sortie. Ces étudiants travaillent assidûment sans que les résultats scolaires soient au rendez-vous. Ils se sentent démotivés, mais ne veulent pas pour autant quitter les études. Ils cherchent donc un autre programme correspondant mieux à leurs attentes ou leurs aptitudes.

Ce parcours regroupe 25 étudiants, 11 EPG et 14 non-EPG. On y retrouve 20 étudiants inscrits en technique et 5 étudiants en science. La répartition entre les filles et les garçons est égale (12 et 13). Chez les étudiants de l'enseignement technique, la transition à l'enseignement collégial se déroule bien dans un premier temps, mais le contact avec le contenu disciplinaire va conduire à une remise en question de leur orientation professionnelle. Les étudiants en science connaissent des difficultés scolaires dès la première session, leur principal problème étant la difficile adaptation au nouveau régime éducatif. Leur situation s'avère néanmoins identique : leurs notes et leur motivation baissent, les échecs s'accumulent et affectent leur sentiment de compétence. Cependant, cette déception ne conduit pas à un abandon; elle débouche plutôt sur la recherche d'une solution de rechange. On peut donc considérer le parcours du *Changement de cap* comme ayant la même logique que celui de la *Collision*, mais avec un degré d'intensité significativement moindre, de telle sorte que cette mésaventure scolaire « expulse » les étudiants du programme, mais pas de l'enseignement collégial.

## 4.4 Synthèse des parcours

L'analyse a permis d'identifier les deux axes analytiques les plus déterminants pour la différenciation des parcours et leur positionnement les uns par rapport aux autres. Le premier est celui de l'articulation entre le scolaire et l'extrascolaire; le second, celui du poids des différentes temporalités. Il est possible de combiner ces deux axes et de situer les parcours sur le graphe constitué à cet effet (figures 4.1 et 4.2).

Parmi les parcours de la persévérance, le *Chemin du plaisir* se retrouve au centre du graphe (figure 4.1), car les différentes dimensions de chaque temporalité (héritage et acquis, expérience en cours et projet) y interviennent et s'y renforcent mutuellement : d'une part, les acquis du secondaire favorisent l'intégration intellectuelle et sociale des individus dans leur programme au collégial; d'autre part, les projets se trouvent confirmés par leur rapport aux savoirs et par les représentations professionnelles véhiculées par les agents éducatifs. Par ailleurs, les étudiants de ce parcours sont engagés sur le plan scolaire sans pour autant délaisser les activités extrascolaires, que ce soit des activités parascolaires ou le travail salarié. Leurs conditions de vie favorisent aussi leur engagement dans les

études. En somme, les différentes dimensions se combinent dans un cercle vertueux qui favorise les études et, surtout, génère le plaisir d'étudier.

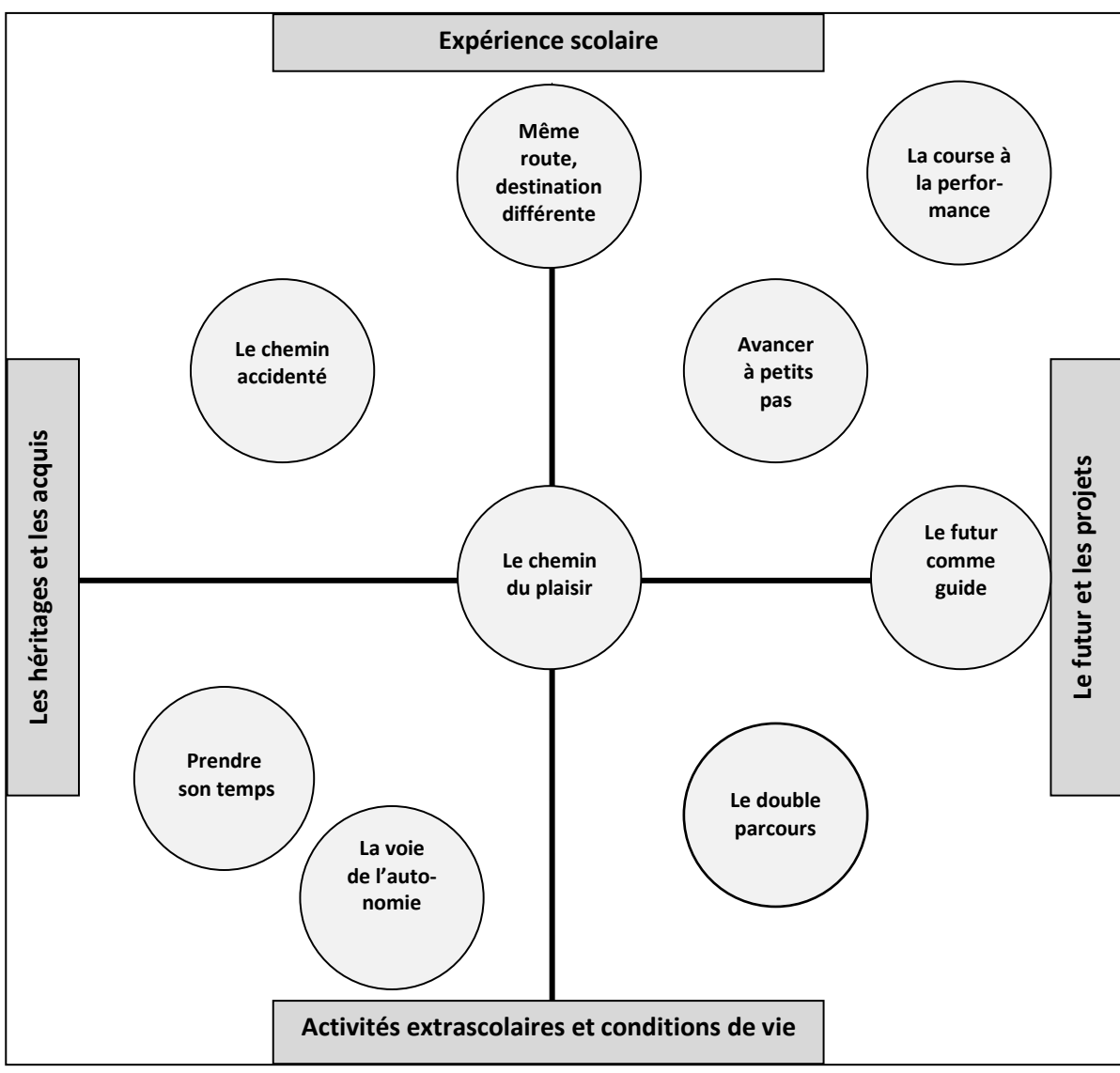
Un autre parcours se retrouve à la même position sur l'axe du temps : soit le parcours *Même route, destination différente*. Dans ce cas, l'expérience scolaire en cours détermine la structuration d'ensemble du parcours. La déception à l'égard du curriculum est à la source du changement d'orientation ou de l'indécision professionnelle, bien que les étudiants décident, pour des raisons stratégiques, de poursuivre dans le programme jusqu'à l'obtention du diplôme. L'enjeu de ce parcours est l'orientation professionnelle et l'absence d'influence des expériences extrascolaires.

Le *Chemin accidenté* possède des traits de la *Course à la performance*, parce que l'expérience scolaire est stressante et se déroule à l'enseigne de l'épreuve. Mais, contrairement au second, les conditions de vie des étudiants y agissent comme une contrainte. Il faut aussi souligner que les lacunes dans l'acquisition de compétences et de bonnes habitudes de travail scolaire au secondaire contribuent à rendre difficile l'expérience en cours.

En comparaison, le parcours du *Futur comme guide* se retrouve à la droite du graphique, car les projets apparaissent comme son moteur essentiel. C'est aussi le cas du parcours *Avancer à petits pas*, où le futur agit toutefois comme un repoussoir, les jeunes voulant retarder le plus le longtemps possible la sortie du système éducatif et l'entrée sur le marché du travail.

La *Course à la performance* et le *Double parcours* s'opposent l'un à l'autre sur l'axe de l'engagement, le ressort principal du premier parcours étant l'engagement scolaire et celui du second, l'engagement extrascolaire. Les étudiants qui « prennent leur temps » se retrouvent proches du second parcours, mais dans le cadran sud-est, car leur expérience au collège reproduit la scolarité antérieure par l'importance accordée aux activités extrascolaires (dont les relations de sociabilité), jusqu'au moment de conversion qui les conduit à s'engager dans leurs études. Finalement, le ressort principal de la *Voie de l'autonomie* est aussi l'extrascolaire, car le désir de prise de distance avec le milieu d'origine conditionne un ensemble de choix scolaire.

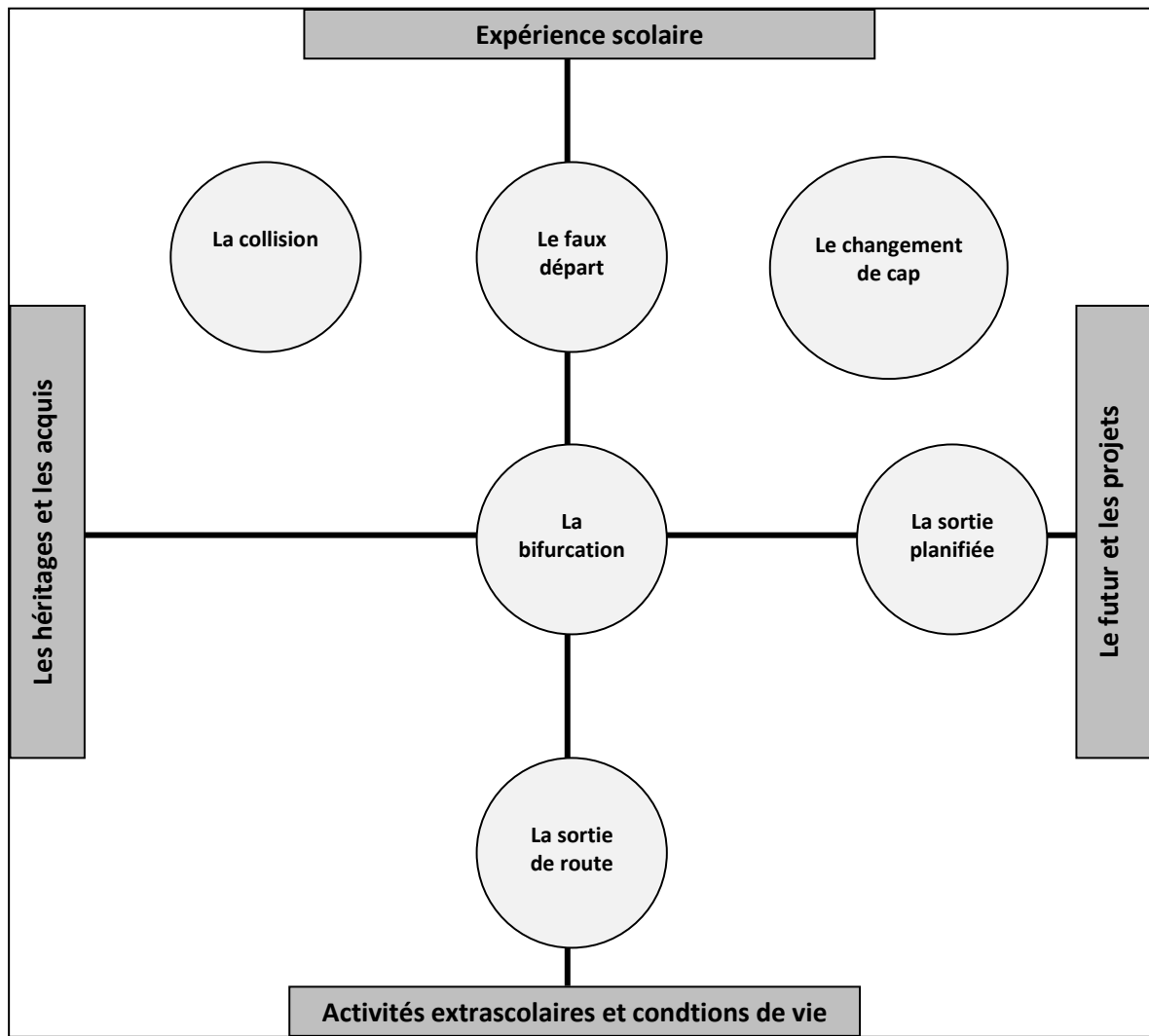
**Figure 4.1** – Les parcours de persévérance



Pour ce qui est de la non-persévérance (figure 4.2), la sortie la plus fréquente est le *Changement de cap*. Pour ces étudiants, l'expérience collégiale est marquée du sceau de l'épreuve. Il s'agit d'une désillusion scolaire et professionnelle qui conduit les étudiants à interrompre leurs études. Toutefois, cette sortie n'est pas jugée définitive, car on compte bien revenir aux études dans un programme qui convient mieux à ses goûts et à ses intérêts. En ce sens, l'expérience n'est pas totalement négative, car elle débouche sur de nouvelles perspectives.

Les trois autres parcours se distinguent, car la sortie n'est pas causée par une grande épreuve. Le *Faux départ* met en évidence un problème d'orientation scolaire, puisqu'il se produit au tout début de la session. On constate que c'est le processus de demande d'admission au collège qui est problématique, puisqu'il mène rapidement ces étudiants à quitter les études. La *Sortie planifiée* peut s'inscrire dans un cadre scolaire ou s'expliquer par les conditions de vie. Mais, dans les deux cas, le rapport au futur permet de rendre compte de la sortie. Les conditions de travail rendent moins impérieuse une stratégie de reconversion professionnelle. Le désir de ne pas perdre son temps par rapport aux études futures conduit un étudiant à s'inscrire en informatique tout en sachant qu'il ne terminera pas le programme. Dans le cas de la *Bifurcation*, la découverte de nouveaux domaines de travail à l'occasion d'activités extrascolaires conduit à une sortie vers un autre programme.

**Figure 4.2** – Les parcours de sortie sans diplôme





## 5. Quelques pistes interprétatives

Dans cette section, nous revenons sur quelques constats généraux qui se dégagent de l'analyse de la place des EPG dans les collèges canadiens et québécois en reprenant trois dimensions centrales de l'usage de ce concept : le poids des EPG dans la population étudiante, leur composition sociale et la nature de leur expérience scolaire.

### 5.1 Les EPG dans les collèges au Canada

Au Canada, les collèges ont été un facteur de démocratisation de l'accès aux études postsecondaires, du moins en comparaison de l'université. Ainsi, 28 % des jeunes d'une même cohorte d'EPG se rendent au collège, alors que 15 % se rendent à l'université. En d'autres mots, pour chaque EPG qui poursuit des études universitaires, deux EPG poursuivent des études collégiales. Toutefois, cela ne signifie pas que l'accès ne soit pas socialement orienté. Ainsi, près de trois jeunes sur dix sont issus de familles dont les parents n'ont jamais fréquenté l'enseignement postsecondaire, alors que près d'un étudiant sur deux (46 %) provient d'une famille dont les parents ont fréquenté cet ordre d'enseignement et que le quart provient de familles d'universitaires.

Ce portrait global cache en fait des différences importantes entre les provinces. Il faut dire que, même si les collèges portent le même nom, leur mission éducative se démarque d'une province à l'autre. Une première différence tient dans la distinction entre formation préuniversitaire et formation technique. Depuis leur création, les collèges publics québécois – ou cégeps – se distinguent des collèges régionaux ou communautaires des autres provinces par la présence de cursus de formation préuniversitaire obligatoire. D'ailleurs, 97 % des jeunes québécois de la cohorte étudiée (EJET, cohorte A) qui poursuivent leurs études dans l'EPS sont inscrits au collège. Depuis quelques années, la Colombie-Britannique a aussi ajouté aux collèges la mission d'accès à l'université, mais avec des modalités fort différentes de celles qui prévalent au Québec. Cela explique aussi pourquoi c'est au Québec et en Colombie-Britannique que le taux de jeunes issus de familles d'universitaires présents dans les collèges est le plus élevé.

Au Québec, même si les EPG peuvent s'orienter vers l'enseignement préuniversitaire, ils sont proportionnellement plus nombreux dans l'enseignement technique, alors que la situation inverse prévaut chez les jeunes provenant de familles universitaires. La formation technique apparaît comme une voie de mobilité professionnelle, voire sociale, pour une proportion significative des EPG. Quant aux jeunes provenant de familles au capital scolaire plus élevé, on peut penser que leur passage à la formation technique participe d'un nouveau cheminement scolaire : ils préfèrent étudier dans leur domaine de prédilection et poursuivre ensuite à l'université plutôt que d'emprunter le cheminement formel qui fait de l'enseignement préuniversitaire la voie vers l'université. À cet égard, les données du MELS indiquent que le taux de passage immédiat des étudiants du technique vers l'université a augmenté au cours des années, jusqu'en 2005-06 (tableau 5). Par la suite, cette proportion a diminué.

**Tableau 5.1 – Proportion (%) des personnes de 24 ans ou moins diplômées du collège qui ont poursuivi sans interruption des études à temps plein à l’université, selon le secteur d’enseignement**

	1983- 1984	1993- 1994	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008
<b>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>	<b>78,5</b>	<b>78,9</b>
Hommes	87,7	79,0	79,3	78,4	77,8	78,2	78,7	78,1
Femmes	84,3	80,5	76,7	77,9	77,1	77,8	78,4	79,5
<b>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>	<b>21,1</b>	<b>21,8</b>
Hommes	21,9	21,0	25,9	28,8	28,1	28,5	23,3	23,8
Femmes	14,4	17,1	17,3	17,8	22,8	22,9	19,7	20,5

Source : MELS, *Indicateurs de l’éducation*, 2009, pp. 66-67.

NOTE : 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 étudient à temps partiel ainsi que la date de référence utilisée (31 mars) ont pour effet combiné de produire un indicateur.

Une autre source de différenciation des collèges tient dans l’éventail des formations à vocation professionnelle offertes. Les cégeps dispensent des programmes de formation technique (la formation aux métiers se dispense au niveau secondaire), alors que dans les autres provinces, les collèges dispensent des formations professionnelles de différents niveaux. Cela peut expliquer, au moins en partie, la présence plus importante des EPG dans les collèges de l’Île-du-Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick et du Manitoba. Toutefois, une analyse plus poussée de l’offre de formation collégiale par province serait nécessaire pour mieux fonder cette hypothèse. Il faudrait aussi tenir compte des contextes économiques de chaque province. Par exemple, une grande quantité d’emplois disponibles, même peu qualifiés, peut inciter des jeunes à quitter les études pour aller travailler.

En somme, retenons que l’accès au collège est socialement orienté : d’une part, en fonction du capital scolaire des parents et, d’autre part, par les différences provinciales en matière d’offre éducative et, par conséquent, en matière d’organisation des établissements d’enseignement postsecondaire.



## 5.2 La composition sociale des EPG

Les travaux de recherche américains sur les EPG ont aussi cherché à savoir si d'autres facteurs pouvaient influencer la participation des EPG à l'enseignement collégial en examinant la composition sociale de cette catégorie d'étudiants par comparaison avec les non-EPG. On a constaté que les filles, ainsi que les étudiants plus âgés qui avaient des personnes à charge, étaient proportionnellement plus nombreux. Ils provenaient dans une plus grande proportion des groupes ethnoculturels (entre autres les hispanophones et les Noirs), des groupes dont les moyennes scolaires étaient plus faibles au secondaire et de ceux qui avaient plus de difficulté à comprendre l'anglais.

La situation canadienne est aussi caractérisée par des inégalités d'accès : la composition de la population étudiante reflète donc ces inégalités. Cette composition est le résultat de deux tendances qui ont imprimé leur marque sur la structuration de l'accès aux études collégiales. D'une part, nous constatons la force d'inertie de la reproduction sociale, qui se traduit notamment par un accès moindre des enfants de cols blancs et de cols bleus à l'enseignement préuniversitaire, ou par l'influence du capital culturel de la famille. D'autre part, un mouvement de mobilisation scolaire se traduit notamment par la présence accrue des femmes, maintenant supérieure à celle des hommes.

Une autre manifestation de l'effet de la mobilisation scolaire est le soutien parental favorisant la persévérance des EPG. En d'autres mots, la population étudiante se distingue sur le plan du soutien financier, du soutien effectif des parents et du capital culturel de la famille d'origine. Ainsi, les EPG persévérants se différencient des sortants par l'apport substantiel d'un membre de la famille à la scolarité du jeune (Dufresne, 2011). Cet apport peut prendre différentes formes : espace d'études approprié à la maison, aide matérielle (épicerie, temps de garde pour une étudiante ayant un enfant), approbation du choix d'études parce qu'il ouvre sur des horizons professionnels intéressants, etc. En même temps, les EPG sont nombreux à souligner les limites de l'action des parents dues à la distance culturelle qui s'est peu à peu creusée entre les deux générations. Cette situation a déjà été décrite par Terrail (1990), quand il souligne que la réalisation d'une scolarité improbable en milieu ouvrier tient à la mobilisation familiale et à l'engagement de l'étudiant lui-même.

## 5.3 L'expérience scolaire des EPG

Cette troisième dimension a été abordée par le biais des parcours scolaires, permettant ainsi de cerner l'expérience dans le temps. Un premier constat ressort : les EPG n'empruntent pas nécessairement des parcours différents de ceux des non-EPG. Même s'ils sont proportionnellement plus nombreux à s'inscrire en formation technique, à quitter le programme dans lequel ils étaient inscrits et à avoir des parcours difficiles ou éprouvants (le *Chemin accidenté*, la *Voie de l'autonomie*, la *Course à la performance* et les formes éprouvantes de sortie), dans l'ensemble, les différences avec les non-EPG ne sont pas très grandes. Il faut dire que la composition de l'échantillon, essentiellement des étudiants dans les programmes de sciences et de techniques « difficiles », marqués par

forte sélection à l'entrée, peut expliquer cette proximité. Quant aux différences qui persistent, chez les persévérants, elles tendent à s'estomper, puisque les EPG font montre d'une grande résilience et l'expérience scolaire leur est souvent plus bénéfique qu'aux non-EPG. Ces résultats s'inscrivent dans la tendance notée dans plusieurs travaux sur les EPG (Choy, 2001; Pascarella et coll., 2003; Nomi, 2005).

Notre analyse a permis de dégager plusieurs parcours incommensurables les uns par rapport aux autres, même si certains sont plus fréquents que d'autres. Le nombre total de parcours dégagés peut paraître élevé, surtout si la représentation implicite qu'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, dans le cadre de politiques éducatives méritocratiques, afin de poursuivre ses études. Mais, au cours des années, les travaux sur les étudiants ont plutôt dégagé l'existence d'une multitude de figures ou de types, comme le soulignent les travaux de Dubet (1994), qui a dégagé huit figures de l'expérience étudiante à l'université, d'Astin (1993), qui a produit une typologie de sept types d'étudiants de collège ou de Sales (1996), qui a aussi réalisé une typologie d'étudiants universitaires en recourant en partie à des outils de classification automatique.

De la comparaison des parcours, il est possible de dégager cinq ressorts de l'action qui permettent de rapprocher certains parcours ou de les distinguer : le plaisir d'apprendre, l'épreuve, l'entrée dans la vie adulte, les perspectives professionnelles et le poids de la vie extrascolaire.

Le premier ressort est le **plaisir d'apprendre** : il articule de manière vertueuse les facteurs relevant des différentes temporalités. Les acquis scolaires, c'est-à-dire les dispositions intellectuelles et les compétences propres au métier d'étudiants, composent un héritage mobilisé au long du parcours. Les projets professionnels donnent sens aux études, contribuant à renouveler la motivation et l'engagement durant la scolarité, qui est ressentie comme une expérience sociale positive. En même temps, nous notons une complémentarité entre l'expérience scolaire et extrascolaire. Les conditions de vie sont favorables à la poursuite des études et la présence d'activités extrascolaires, comme le travail salarié ou les activités parascolaires, n'interfère pas dans le déroulement des études. Ce ressort est largement associé au parcours nommé le *Chemin du plaisir*, qui se démarque par le nombre élevé d'étudiants qui l'ont emprunté.

L'élément du parcours scolaire « opposé » à ce premier, qui agit comme ressort de l'action, est l'**épreuve**. La scolarité est jalonnée de différentes difficultés, strictement scolaire ou non. Les résultats scolaires décevants, les échecs dans les cours et les difficultés d'intégration sont autant d'embûches tout au long de la scolarité. L'expérience peut être éprouvante à cause de l'incertitude associée au processus de validation professionnelle. En effet, les perspectives professionnelles – en particulier dans l'enseignement technique – proposées par les agents éducatifs et le programme (par le biais des cours et des travaux pratiques) peuvent heurter les représentations du « métier » construites par les étudiants pendant leurs expériences scolaires antérieures ou leurs expériences extrascolaires. En

science, des étudiants décrivent un processus analogue : ils s'aperçoivent que les sciences « ne sont pas faites pour eux ». Ainsi, certains ont vu leurs représentations confirmées, mais plusieurs ont connu une déception, voire une désillusion scolaire. Dès lors, leur parcours devient éprouvant.

Il faut aussi reconnaître que le régime éducatif qui prévaut au collégial constitue aussi une source possible d'épreuves. Lors de la transition, l'autonomie scolaire requise par l'enseignement collégial, plus grande que dans l'enseignement secondaire, ne s'apprend pas toujours facilement. Parfois, cet apprentissage est déficient et les étudiants ont des difficultés à exécuter le travail exigé d'eux ou à accorder du temps à autre chose qu'aux études; les échecs se multiplient et les étudiants finissent par quitter le programme. C'est d'ailleurs parmi ces étudiants que les critiques du régime éducatif et des enseignants se font les plus vives.

Le parcours du *Chemin accidenté* constitue un exemple d'expérience éprouvante. Toutefois, les étudiants se distinguent par leur capacité à mettre en œuvre des stratégies d'ajustement qui leur permettent de surmonter les difficultés et de maintenir leur projet professionnel. Par contre, dans le parcours de la *Collision*, les difficultés scolaires chroniques et la déception conduisent à ne plus percevoir d'avenir dans la poursuite des études et à quitter le programme, quand ce n'est pas l'école. Le parcours *Même route, destination différente* constitue un exemple d'épreuve préprofessionnelle, car les étudiants s'aperçoivent rapidement que leur choix de programme reposait sur des prémises problématiques, et que le fait qu'ils n'aiment pas les sciences leur impose un changement d'orientation. Le plaisir d'apprendre disparaît et il ne reste que la fonction utilitaire du programme, l'obtention du diplôme. La *Course à la performance* est aussi un parcours éprouvant, parce que la recherche du succès conduit l'étudiant à ressentir l'expérience scolaire comme une situation stressante. Le succès ne débouche donc pas sur une expérience agréable, mais fait place, au contraire, à l'inquiétude continue.

Ainsi, l'expérience des études collégiales est une épreuve à un triple titre. Elle est scolaire quand elle pose l'enjeu de l'apprentissage du métier d'étudiant, professionnel par la remise en jeu des choix professionnels et existentielle lorsque les études deviennent une source de stress.

Le troisième ressort est l'**entrée dans la vie adulte** (Galland, 2007). Pour les jeunes étudiants, l'entrée au cégep se réalise de manière concomitante au processus d'entrée dans l'âge adulte. Dans le parcours *Prendre son temps*, les jeunes garçons refusent d'entrer dans la vie adulte pour « profiter de leur jeunesse », disent-ils. Il s'agit d'arrêter le temps et de vivre à plein les relations de sociabilité. La jeunesse est aussi associée aux activités hédonistes qui rythment la vie quotidienne et entraînent de multiples difficultés scolaires. Toutefois, la dynamique éducative change avec un premier pas dans l'âge adulte, qui se réalise, par exemple, dans une rencontre amoureuse. Dès lors, le temps consacré aux études est plus important et les étudiants obtiennent leur diplôme. Dans le parcours *Avancer à petits pas*, les étudiants cherchent aussi à repousser l'entrée dans la vie adulte quand celle-ci rime, d'une part, avec travail et responsabilités, et d'autre part, avec la sortie de l'école, considérée comme un milieu connu et rassurant. D'autre part, plusieurs filles cherchent à obtenir davantage d'autonomie, ce que nous avons appelé la *Voie de*

*l'autonomie*. Dans ce cas, c'est plutôt le désir d'entrer dans la vie adulte qui motive différentes décisions éducatives, dont un choix de programme qui « oblige » à s'éloigner de la famille d'origine et, spécialement, de la mère.

Un quatrième ressort est ce que nous pouvons appeler la **perspective professionnelle**. Celle-ci intervient directement en imposant la logique des choix éducatifs, quand le parcours est essentiellement orienté par le projet professionnel. Les parcours du *Futur comme guide* et de la *Sortie planifiée* en sont des exemples. Dans le premier cas, la scolarité est instrumentalisée au service du projet professionnel. Dans le second, la décision de quitter le programme est déterminée par le projet professionnel.

Par contre, la perspective professionnelle intervient aussi en introduisant de l'incertitude dans l'expérience scolaire quand l'orientation est une question toujours ouverte ou qu'elle est remise en question par l'expérience scolaire elle-même. Nous avons constaté une forte indécision professionnelle. Par exemple, les étudiants ont très souvent choisi les sciences par indécision plutôt que par choix, ce que nous avons appelé la « stratégie portes ouvertes ». À défaut de savoir quel domaine choisir, les « bons » élèves poursuivent leurs études en sciences afin de pouvoir choisir plus tard parmi l'ensemble des domaines. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on choisit les sciences au cégep qu'on veut faire carrière en science. Ajoutons aussi que les choix en matière d'orientation ne sont pas toujours définitifs; ils sont fréquemment remis en jeu au cours de l'expérience scolaire au cégep à la suite d'échecs scolaires qui obligent souvent à revoir ces choix ou à la suite d'une déception scolaire. Deux parcours sont effectivement construits autour de l'incertitude professionnelle : la *Bifurcation* et le *Changement de cap*.

Les deux derniers parcours, la *Sortie de route* et le *Double parcours* mettent en évidence un cinquième ressort : le **poids de l'extrascolaire**. Dans ces deux parcours, la dynamique scolaire est subordonnée aux conditions de vie des étudiants. Dans le premier parcours, l'abandon du programme, voire des études, relève d'un changement dans l'articulation travail-famille-études. Cette articulation, qui avait permis de faire une place dans la vie quotidienne, est bouleversée par des incidents biographiques. Comme il est plus facile de se « libérer » des études que des responsabilités familiales, l'issue est la sortie. Dans ce cas, la condition adulte remet en question le rapport aux études. Dans le second parcours, les activités parascolaires – comme les activités militantes – impriment au parcours sa morphologie particulière : allongement des études et difficile conciliation quotidienne entre le temps consacré aux études et celui consacré aux activités extrascolaires.

## Conclusion

Au cours des années, le développement de l'enseignement postsecondaire s'est notamment incarné dans la création des cégeps. D'où notre intérêt à examiner la situation des étudiants dans ce type d'établissement d'enseignement. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressés à la place qu'y occupent les EPG. À cet égard, nous avons constaté que, dans toutes les provinces canadiennes, les EPG ont une propension plus grande à s'inscrire à des programmes de formation collégiale. Nous pouvons penser que l'accès à plusieurs professions exige maintenant un diplôme de l'enseignement collégial, ce qui n'était pas nécessairement le cas il y a trente ou quarante ans. En même temps, l'enseignement technique peut devenir une voie de mobilité scolaire et sociale pour des jeunes provenant de famille au capital scolaire faible. Les filières collégiales (et techniques), plus faciles d'accès, offrent un parcours alternatif aux EPG (mais aussi aux non-EPG) qui ont été plus ou moins bien préparés à aller à l'université.

Les résultats globaux s'inscrivent dans le sens des travaux de recherche antérieurs qui soulignent que l'accès est davantage influencé que la persévérance. Les différences dans les taux d'accès au collège aux États-Unis et au Canada tiennent largement à la structure même des collèges, qui ne dispensaient autrefois, sauf au Québec, que des programmes de formation technique. Ce n'est que depuis récemment que, dans certaines provinces canadiennes, des cours (pré)universitaires y sont dispensés, ce qui se rapproche du modèle québécois.

L'expérience étudiante au collégial, examinée au moyen des parcours scolaires, est plurielle. Cette constatation n'est pas originale en soi, plusieurs recherches et intervenants l'ayant déjà faite. Cette pluralité ne distingue pas nécessairement les étudiants des programmes préuniversitaires de ceux des programmes techniques. Elle se manifeste aussi dans les changements qui interviennent au cours de l'expérience scolaire, que l'analyse longitudinale a effectivement permis de mettre en évidence.

C'est ainsi que chaque parcours décrit une manière de vivre l'expérience scolaire dans les cégeps, que celle-ci soit marquée par la persévérance ou qu'elle conduise à une sortie, c'est-à-dire un décrochage temporaire ou permanent. La présence d'adultes en retour aux études suggère aussi 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 relevant de la sphère scolaire, d'autres non. La non-persévérance est aussi plurielle. Nous y retrouvons les sorties planifiées qu'on ne peut associer à l'échec. D'autres parcours conduisent 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 à la sortie ou à l'échec. Les ressorts ne sont pas seulement scolaires, ils sont souvent associés à l'orientation décidée uniquement en fonction des perspectives d'emploi, ou à des difficultés de l'articulation famille-travail-études.

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

Une autre voie consiste à s'assurer que les interventions mises en place pour faciliter la persévérance atteignent bien leurs cibles 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 contribuer à une meilleure compréhension du 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 est attribuable plutôt aux programmes courts (Attestations d'études collégiales ou Attestations de formation collégiale). Cette « stabilité » des résultats débouche 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? Est-ce l'accroissement de l'accès aux études collégiales d'effectifs étudiants plus fragiles qui neutralise l'effet positif de mesures efficaces?

## Bibliographie

Acumen Research Group (2008). *Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes?* Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Adachi, F. F. (1979). *Analysis of the first Generation College Student Population (A new concept in higher education)*, University of Wyoming, Division of student educational opportunity, Laramie (rapport non publié).

Andres, L. et M. Adamulti-Trache, (2008). "Life-course transitions, social class, and gender: a 15-year perspective of the lived lives of Canadian young adults." *Journal of Youth Studies* 11(2): 115-145.

Andres, L. et J. P. Grayson, (2003). "Parents, Educational Attainment, Jobs and Satisfaction: What's the Connection? A 10-Year Portrait of Canadian Young Women and Men." *Journal of Youth Studies* 6(2): 181-202.

Association des collèges communautaires du Canada (2007). *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année. Rapport 1 : Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale.*

Astin, A. W. (1993). "An Empirical Typology of College Students". *Journal of College Student Development* 34 (1): 36-46.

Auclair, R. et coll. (2008). *Les étudiants de première génération: un concept prometteur?* (Projet Transitions, Note de recherche 2). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 39).

Billson, J. M. et M. B. Terry, (1982). "In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition Among First-Generation Students." *College and University* 58(1): 57-75.

Brown, H. E. et R. L. Burkhardt (1999). "Predicting Student Success: The Relative Impact of Ethnicity, Income, and Parental Education". AIR 1999 Annual Forum Paper. Pasadena, Institutional and Planning research Office.

Chenard, P, et P. Doray (dir.) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur.* Québec, Presses de l'Université du Québec.

Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go To College : Postsecondary Access, Persistence and Attainment. Findings from the Condition of Education.* Washington, National Center for Education Statistics.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) et Commission de l'enseignement supérieur (1991). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer.* Québec, Gouvernement du Québec.

Dandurand, P. (1990). "Démocratie et école au Québec: bilan et défis". In F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! et après.* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRSC).

De Broucker, P. et L. Lavallée, (1998). "Réussir dans la vie : l'influence de la scolarité des parents." *Revue trimestrielle de l'éducation* 5(1): 22-28.

De Broucker, P. et F. Underwood, (1998). "Mobilité intergénérationnelle du niveau de scolarité: une comparaison internationale axée sur les études postsecondaires." *Revue trimestrielle de l'éducation* 5(2): 30-51.

Dennison, J. D. "Collège communautaire". L'encyclopédie canadienne. Fondation Historica du Canada. [<http://www.thecanadianencyclopedia.com/>]

Dennison, J. D., (1995). *Challenge and opportunity - Canada's community colleges at the crossroads*. Vancouver, UBC Press.

Doray, P., É. Comoé, et coll. (2009a). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien*. (Projet Transitions, Note de recherche 4). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 45).

Doray, P., F. Picard, C. Trottier et A. Groleau (2009b). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. (Projet Transitions, Note de recherche 3). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 44).

Doray, P., P. Chenard, C. Deschênes, C. Fortier, G. Gibeau, M. Foisy et B. Gemme (2003a). *Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial*. Montréal, CIRST (Note de recherche 2003-06).

Doray, P., B. Gemme et G. Gibeau. (2003b). « Culture scientifique et technique et navigation dans l'enseignement supérieur », in B. Schiele et R. Jantzen (dir.), *Les territoires de la culture scientifique*, pp. 117-143. Lyon et Montréal, Presses universitaires de Lyon et Presses de l'Université de Montréal.

Dubet, F. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ». *Revue française de sociologie* 35 : 511-532.

Dufresne, F. (2011). *Les parcours scolaires des «étudiants de première génération» (EPG) dans l'enseignement collégial*. Mémoire de maîtrise en sociologie. Montréal, Université du Québec à Montréal.

Eckel, P. D. et J. E. King (2004). *An Overview of Higher Education in the United States: Diversity, Access, and the Role of the Marketplace*. Washington, American Council on Education.

Filion, A. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Québec, Fédération des Cégeps.

Finnie, R. et coll., (2004). *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires: que s'est-il passé pendant les années 1990?* Ottawa, Statistique Canada (Direction des études analytiques).

Finnie, R. et coll., (2005). *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Ottawa, Statistique Canada.

Finnie, R. et R. E. Mueller (2008). *The Effects of Family Income, Parental Education and Other Background Factors on Access to Post-Secondary Education in Canada: Evidence from the YITS*. Toronto, ON: Canadian Education Project.



Gallagher, P. et J. D. Dennison, (1995). "Canada's community college systems: A study of diversity." *Community College Journal of Research and Practice*(19): 381-393.

Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse* (4e éd.). Paris : Armand Colin.

Grayson, J. P., (1995). "The First Generation at York University." Report: ED404902.

Grayson, J. P., (1997). "Academic achievement of first-generation students in a canadian university." *Research in Higher Education* 38(6): 659-676.

Hodges, J. L.-V. (1999). *The Effects of First-Generation Status upon the First Year College Success Patterns of Students Attending an Urban Multi-Campus Community College*. Thèse de doctorat en éducation, Wayne State University.

Horn, L. et A.-M. Nuñez (2000). *Mapping the Road to College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support*. Washington, National Center for Education Statistics.

Institute for Higher Education Policy (1997). *Missed Opportunities: A New Look at Disadvantaged College Aspirants*. Boston, The Education Resources Institute (TERI), Institute for Higher Education Policy.

Ishitani, T. T., (2006). "Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States." *Journal of Higher Education* 77(5): 861-885.

Kamanzi, P. C., P. Doray et coll. (2009a). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. (Projet Transitions, Note de recherche 6). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 47).

Kamanzi, P. C., P. Doray, et coll. (2009b) *Les compétences bien sûr, mais pas seulement. L'influence des compétences cognitives en lecture sur la participation aux études postsecondaires chez les jeunes Canadiens*. Paris, OCDE, Direction de l'Éducation, Education Working Papers 28.

Kamanzi, P. C. et coll. (2010). *Les étudiants canadiens de première génération à l'université : la persévérance aux études*. (Projet Transitions, Note de recherche 9). Montréal, Centre de recherche interuniversitaire sur la science et la technologie (CIRST).

Lambert, M. et coll., (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa, Statistique Canada.

Lask, T. M. (2008). *First generation students: Stories of hope and resilience*. Thèse de Ph. D., University of Northern Colorado.

Lee, J. J. et coll., (2004). "Understanding student's parental education beyond first-generation statut." *Community College Review* 32(1): 1-20.

Marcoux-Moisan, M. et coll. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires*. (Projet Transitions, Note de recherche 5). Montréal, Centre de recherche interuniversitaire sur la science et la technologie (CIRST).

Martinez, J. A. et coll., (2009). "Blue-Collar Scholars?: Mediators and Moderators of University Attrition in First-Generation College Students." *Journal of College Student Development* 50(1): 87-103.

Merle, P., (2000). "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve." *Population* 55(1): 15-50.

Nomi, T., (2005). "Faces of the Future: A Portrait of First-Generation Community College Students." *American Association of Community Colleges*: 12.

Nuñez, A.-M. et S. Cuccaro-Alamin (1998). *First-generation students : Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education*. Statistical Analysis Report. Washington, National Center for Education Statistics.

Parrent, C. M., (2008). "Resiliency and the successful first-generation community college student: Identifying effective student support services." *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 68(8-A): 3298.

Pascarella, E. T. et coll., (2004). "First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes." *Journal of Higher Education* 75(3): 249-284.

Pascarella, E. T. et coll., (2003). "Experiences and Outcomes of First-Generation Students in Community Colleges." *Journal of College Student Development* 44(3): 420-429.

Perron, M. et coll. (1999). *Trajectoires d'adolescence: stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Série Enquête régionale 1997: Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, Groupe ECOBES. Rapport de recherche phase II.

Prospero, M. et S. Vohra-Gupta, (2007). "First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement." *Community College Journal of Research and Practice* 31(12): 963-975.

Roy, J., (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Québec, Les Presses de L'Université Laval.

Ryken, A. E. (2006). "Multiple Choices, Multiple Chances: Fostering Re-Entry Pathways for First Generation College Students." *Community College Journal of Research and Practice* 30 (8): 593-607.

Sales, A., R. Drolet, I. Bonneau, G. Simard et F. Kuminski (1996). *Le monde étudiant à la fin du XXe siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Présenté au Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, Département de sociologie, Université de Montréal.

Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers, la fin d'une classe ?* Paris, Presses universitaires de France.

Terrill, R. et R. Ducharme, (1994). *Passage secondaire-collégial: Caractéristique étudiantes et rendement scolaire*. Montréal, SRAM.

Thomas, L. et J. Quinn (2007). *First Generation Entry into Higher Education*. Maidenhead, Open University Press.

Veillette, S. et coll. (2007). *Parcours scolaires au secondaire et au collégial. Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois*. Jonquière.

York-Anderson, D. C. et S. L. Bowman, (1991). "Assessing the College Knowledge of First-Generation and Second-Generation College Students." *Journal of College Student Development* 32(2): 116-122.