
Les parcours éducatifs et scolaires;

Quelques balises conceptuelles

Publié en 2009 par la
Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800, Montréal, Canada H3A 3R2
Sans frais : 1 877 786-3999
Télec. : 514 985-5987
Web : www.boursesmillenaire.ca
Courriel : boursesmillenaire@bm-ms.org

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Pierre Doray, France Picard, Claude Trottier, Amélie Groleau
Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles
Numéro 44

Comprend des références bibliographiques.
ISSN 1704-8451 Collection de recherches du millénaire (en ligne)

Mise en page : Charlton + Company Design Group

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.

Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles

Préparé par :

Pierre Doray, France Picard, Claude Trottier, Amélie Groleau

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

Avril 2009

Table des matières

Introduction	I
I. Arrière-plan conceptuel de l'analyse des parcours	3
1.1 Parcours scolaires et fonction de sélection des systèmes éducatifs	3
1.2 La variabilité, la fluidité et la réversibilité des parcours	4
1.3 Le parcours scolaire : une dimension de l'entrée dans la vie adulte	7
1.4 En résumé	8
2. Définition et articulation des concepts	11
2.1 L'approche biographique	11
2.2 Cheminements, trajectoires, carrières, parcours scolaires et éducatifs	12
2.2.1 Cheminements scolaires	12
2.2.2 Trajectoires scolaires ou de formation	13
2.2.3 Les carrières scolaires	13
2.2.4 Les parcours éducatifs ou scolaires	15
2.2.4.1. Les transactions entre l'individu et l'institution scolaire	16
2.2.4.2. L'articulation entre l'objectif et le subjectif	16
2.2.4.3. Les transactions entre l'expérience scolaire et l'expérience extrascolaire	16
2.2.4.4. L'inscription dans un temps long	17
2.3 Les transitions	17
Conclusion	21
Bibliographie	23
Annexe	29

Introduction

Les systèmes d'éducation sont structurés par ordre d'enseignement et par cycle de même qu'en filières et en programmes qui constituent le champ des possibles et des contraintes pour les élèves et les étudiants¹. Cette structure balise largement leurs parcours scolaires, c'est-à-dire la suite de situations éducatives qu'ils réaliseront dans le cadre de leur formation formelle. Elle définit le champ des possibles (les différents programmes offerts), elle indique les règles d'accès aux différents programmes et elle précise les points de bifurcation qui engagent les élèves et les étudiants dans des transitions, d'un ordre d'enseignement à l'autre, ou d'un cycle d'enseignement à l'autre, ou à l'intérieur d'un même ordre, d'une filière à l'autre. Diverses étapes sont prévues en fonction des types de formation offerts (ex. : formation générale, formation professionnelle ou technique) ou en fonction de l'atteinte des objectifs d'apprentissage des cours à l'intérieur d'un programme d'études (ex. : cours obligatoires ou optionnels). En outre, les conditions d'admission aux divers programmes sont établies, et la durée optimale pour les compléter est également déterminée. Les systèmes d'éducation prescrivent ainsi un itinéraire officiel, normalisé, réglementé qui encadre le processus d'orientation². Or, si certains étudiants continuent d'emprunter des parcours scolaires linéaires, suivant un itinéraire type, plusieurs autres s'engagent quant à eux dans des parcours atypiques (caractérisés par des sorties suivies de retours dans le système d'éducation),

voire même inversés (réinscription à un programme de niveau collégial après avoir fréquenté l'université, par exemple). En ce sens, les descriptions des systèmes éducatifs qui présentent les emboîtements des différents ordres d'enseignement précisent les étapes d'un cheminement scolaire formel qui ne correspondent pas nécessairement à la réalité des parcours empruntés par de nombreux élèves. Contraintes et rigidités inscrites dans la définition d'itinéraires types, tout autant que permissivité et souplesse dont témoignent les parcours scolaires atypiques, caractérisent les systèmes d'éducation.

Dans les premières études qui ont porté sur le décalage entre les itinéraires officiels et les parcours scolaires diversifiés empruntés par les élèves et les étudiants, des auteurs se sont référés aux concepts de « carrière déviante » (Crossan *et al.* 2003), pour désigner les parcours non traditionnels des adultes, et de « désordre » ou de « séquence inconsistante » (Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld; 1987), afin d'analyser les transitions à la vie adulte dans l'ensemble des domaines de la vie (scolaire, professionnelle, familiale). Ces concepts sont inspirés des analyses menées sur la déviance dans d'autres domaines de la vie sociale, soit la délinquance (Becker, 1963) ou la psychopathologie (Goffman, 1968). Ces perspectives théoriques laissent soupçonner que les élèves et les étudiants errent lorsqu'ils s'engagent dans des parcours différents de l'itinéraire officiel³. Nous estimons qu'il y a lieu de déconstruire cette représentation négative des

1. Le terme « élèves » est utilisé pour désigner les « apprenants » du primaire et du secondaire, alors que le terme « étudiants » désigne ceux du post-secondaire.
2. À titre d'illustration, le cours primaire est généralement précédé de la maternelle et la durée des deux varie selon les systèmes. Le primaire est divisé en cycles dont le nombre et la longueur diffèrent. Selon qu'ils ont atteint ou non les objectifs d'apprentissage du primaire, ils sont orientés vers des filières différentes de l'enseignement secondaire; ils peuvent opter pour l'un ou l'autre des parcours de formation générale ou professionnelle, à moins qu'ils ne soient tout simplement assignés à ce dernier par l'école. Les élèves peuvent choisir parmi des cours optionnels ou en être exclus selon leur réussite scolaire antérieure. Ces décisions conditionnent leur accès à certains programmes d'études postsecondaires. À partir de l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, qu'ils soient en formation générale ou professionnelle, ils ont à prendre la décision de poursuivre leurs études ou de quitter le système pour entrer sur le marché du travail. Il en est de même après l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ceux qui poursuivent des études postsecondaires ont à choisir entre des types d'établissement (collèges, instituts ou universités) ou entre des programmes de formation menant à un grade ou à d'autres types de programmes, de formation technique, notamment. Dans certains cas, ils peuvent se voir refuser l'admission dans un programme auquel ils souhaiteraient accéder s'ils ne répondent pas aux critères d'admission ou si son accès est limité à un nombre restreint d'étudiants.
3. Certains étudiants ne s'engagent pas toujours avec autant d'intensité que souhaité dans leurs études et les prolongent indûment sans toujours se soucier de définir un projet plus précis. Dans ces cas, il y a lieu de s'inquiéter de la durée des études, notamment à la maîtrise et au doctorat. Par ailleurs, il faut tenir compte des coûts de ces longs parcours, aussi bien pour les principaux intéressés que pour l'efficacité du système, ainsi que des conséquences de l'insertion professionnelle tardive de ces jeunes dans un contexte démographique où l'on fait face à une pénurie de main-d'œuvre dans certains secteurs de l'économie. Pour une analyse de ce contexte, voir l'article de Létourneau et Thibault (2005) publié par l'Institut de la statistique du Québec.

parcours dits atypiques ou non traditionnels. Dans la présente note de recherche, nous verrons que ces parcours ne sont pas contraires à la logique du système et sont même inhérents à son fonctionnement. Selon l'explication théorique développée, les parcours scolaires atypiques empruntés par les élèves ou les étudiants s'expliquent entre autres par la fonction de sélection du système d'éducation et des choix stratégiques des élèves et des étudiants qui témoignent d'une certaine rationalité. En d'autres mots, ces parcours atypiques découlent des transactions qui s'opèrent entre l'institution scolaire et les individus.

Jusqu'à quel point les élèves et les étudiants s'engagent-ils dans des parcours différents de l'itinéraire proposé par le système? Pourquoi en est-il ainsi pour une proportion non négligeable d'étudiants? Quels sont les profils de ceux qui empruntent de tels parcours ou qui excèdent les délais attendus pour l'obtention d'un diplôme? Ces profils diffèrent-ils de ceux des élèves respectueux des voies privilégiées par les systèmes? Existerait-il une polarisation du marché scolaire entre ceux qui suivent l'itinéraire type et ceux qui s'en éloignent, analogue à celle qu'on observe entre le marché du

travail primaire (emplois à temps plein, permanents, bien rémunérés avec avantages sociaux à la clé) et le marché secondaire (emplois à temps partiel, à durée déterminée, rémunérés au salaire minimum et comprenant peu d'avantages sociaux)?

Il ne sera pas possible de répondre à toutes ces questions dans le cadre de la présente note de recherche. Plus précisément, notre objectif est de proposer un cadre théorique et conceptuel de l'analyse des parcours scolaires qui servira de référent pour l'ensemble du Projet *Transitions*. Pour ce faire, dans la première partie de la note, des perspectives théoriques seront développées, sur la base des travaux antérieurs et des conclusions d'études empiriques menées sur la question. Il en découlera certains repères conceptuels visant à orienter l'analyse des parcours scolaires dans l'enseignement postsecondaire québécois et canadien. Différentes approches associées aux concepts de *cheminements*, *trajectoires*, *carrières*, *parcours scolaires et éducatifs* et *transitions* seront présentées dans la deuxième partie dans le but de préciser l'approche retenue dans le cadre du Projet *Transitions* et de poser les jalons préalables à une analyse empirique.

I. Arrière-plan conceptuel de l'analyse des parcours

L'arrière-plan conceptuel guidant nos travaux s'articule autour de trois grands courants théoriques desquels découleront les concepts retenus aux fins de l'analyse des données dans les autres notes de recherche du Projet Transitions. Ces courants théoriques renvoient à :

- 1) la fonction de sélection des systèmes d'éducation,
- 2) la variabilité, la fluidité et la réversibilité des parcours,
- 3) l'entrée dans la vie adulte⁴.

I.1 Parcours scolaires et fonction de sélection des systèmes éducatifs

La structure de l'itinéraire proposé par les systèmes d'éducation, tout en étant souple, comporte une fonction de sélection dont il faut prendre acte. En effet, leur mission ne se limite pas à l'instruction ou à la transmission des connaissances, ni à la socialisation des jeunes générations. Elle s'étend à l'évaluation des aptitudes des élèves et des étudiants, à leur classement selon l'atteinte des objectifs d'apprentissage définis dans le curriculum ou les programmes et, finalement, à leur sélection selon leur réussite scolaire, les connaissances qu'ils ont acquises, les habiletés qu'ils maîtrisent et les compétences qu'ils ont développées. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1989, p. 71), le classement des élèves en fonction de leurs aptitudes, le menu des options auquel ils peuvent avoir accès à certaines conditions, les critères d'admission aux programmes et les pratiques de contingentement sont autant d'indicateurs de cette sélection.

Durkheim (1922) a été le premier à poser les jalons d'une analyse de la fonction de sélection des systèmes d'éducation. Bien qu'il mette d'abord l'accent sur la fonction de « socialisation méthodique » et d'homogénéisation des représentations collectives des jeunes générations, il estime que « l'éducation, à partir d'un certain âge, ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique » (Durkheim, 1922, p.48). L'éducation doit se différencier, faire place à des « éducations spéciales » en fonction des professions que les jeunes sont appelés à exercer dans le cadre de la division sociale du travail. Clark (1960, 1962), pour sa part, a défini de façon plus explicite cette fonction de sélection des systèmes d'éducation en mettant au jour divers éléments de sa dynamique, notamment en enseignement supérieur. Il a décrit les pratiques et les « stratégies de dissuasion » des établissements visant à « refroidir » les aspirations des étudiants qui ne satisfont pas les critères d'admission à certains programmes ou qui n'ont pas démontré les capacités de les compléter.

Les sociologues de l'éducation s'entendent sur cette fonction de sélection. Toutefois, ils en proposent des interprétations divergentes (Hurn, 1978). Selon l'approche *fonctionnaliste*, la fonction de sélection est liée aux besoins d'une société industrielle caractérisée (a) par une augmentation de la proportion des emplois nécessitant des qualifications élevées et une diminution de celle des emplois peu qualifiés et (b) par le fait que le statut social d'un individu y est acquis, basé sur le mérite et n'est plus attribué en fonction de son appartenance à une famille ou à un groupe. Dans ce contexte, une des fonctions des systèmes éducatifs est de repérer les plus aptes à occuper les emplois qui requièrent un

4. Dans la reconstitution de cet arrière-plan, nous ne traiterons pas des travaux sur les inégalités observées dans les parcours de scolarisation, ni des modèles théoriques d'explication (et leurs limites) de ces inégalités parce qu'ils seront abordés dans d'autres notes de recherche du *Projet Transitions*, qui portent plus spécifiquement sur cette dimension des parcours.

niveau élevé de compétence et à les sélectionner graduellement pour la suite de leur carrière scolaire, de façon à ce qu'ils développent leur plein potentiel. Les tenants de l'approche *conflictualiste* ont rejeté cette interprétation. En effet, toutes les variantes des théories de la reproduction remettent en question à la fois le caractère méritocratique des sociétés industrielles et le fait que les besoins en main-d'œuvre qualifiée peuvent expliquer à eux seuls l'élévation des exigences de scolarité pour accéder aux emplois dans les sociétés industrielles. À titre d'illustration, Collins (1971) et Carnoy (1975) estiment que le processus de sélection scolaire n'a pas d'abord et avant tout pour fonction de repérer les élèves ou les étudiants les plus aptes en fonction des besoins en main-d'œuvre d'une économie industrialisée. Il remplit plutôt, selon eux, une fonction culturelle, celle de transmettre différentes sous-cultures aux étudiants selon qu'ils accèdent ou non aux niveaux les plus élevés du système d'éducation. À ceux qui en atteignent les échelons les plus élevés, on transmet les valeurs culturelles des élites dominantes; à ceux qui ne peuvent ou ne veulent poursuivre une longue carrière scolaire, on inculque un respect pour les valeurs et le style de vie de ces élites. Quoi qu'il en soit, les tenants des deux écoles de pensée s'entendent pour reconnaître que, comme agence de sélection, les systèmes d'éducation participent à la distribution des individus dans la structure des occupations et, par voie de conséquence, dans la stratification sociale.

Il peut être utile d'amorcer l'analyse des parcours des élèves et des étudiants en la situant par rapport à cette fonction de sélection des systèmes d'éducation. De plus, cette perspective d'analyse implique que le choix des parcours scolaires de même que l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes ne peuvent être ramenés seulement à un processus de décision individuel en fonction de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, de leurs aptitudes, de leurs valeurs, de leurs aspirations ou de celles de leurs parents. Ils ont à composer avec les exigences relatives à leur classement dans le système selon leur rendement scolaire et leur comportement de même qu'avec les conditions d'admission dans différentes filières et programmes de formation. De

ce point de vue, le processus d'orientation renvoie aussi à un processus de décision institutionnel. Si une proportion élevée des élèves et des étudiants voient leurs choix individuels de parcours confirmés, nombreux sont aussi ceux qui se voient refuser leur admission à la filière ou au programme de formation auxquels ils aspiraient, notamment dans les programmes dont l'accès est limité, et ont ainsi à s'orienter par défaut (Prost, 1985), sans compter ceux qui se font exclure de programmes après y avoir été admis : « L'élève ne choisit que ce qui lui reste à choisir en fonction de ses performances » (Dubet, 1996, p. 501). Cette réalité fait en sorte que des étudiants ont des parcours différents de l'itinéraire officiel parce qu'ils doivent se réorienter et que le système lui-même leur permet ou les force à le faire.

1.2 La variabilité, la fluidité et la réversibilité des parcours

Diverses études font état de la variabilité, de la flexibilité et de la réversibilité des parcours empruntés par les jeunes adultes à partir du secondaire. Selon une étude qualitative et longitudinale menée sur une période de trois ans auprès d'un échantillon d'étudiantes et d'étudiants du secondaire du nord-est et du sud-ouest de l'Angleterre, Bloomer et Hodkinson (1999) illustrent en quoi les jeunes de 15 à 19 ans suivent des parcours non linéaires. Aux États-Unis, Hagedorn (2006) a développé une approche conceptuelle pour rendre compte de la diversité des parcours empruntés par les étudiants qui fréquentent l'université ou le *community college*, en décrivant d'emblée dix cas de figure possibles. Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld (1987) ont effectué une étude longitudinale à partir des données de la cohorte 1979 de l'enquête du *National Longitudinal Survey of the High School Class*. Huit ans après la sortie de ces jeunes de l'enseignement secondaire, environ la moitié d'entre eux, hommes et femmes, ont emprunté des parcours distincts de l'itinéraire type. Ces auteurs constatent l'étendue de la variabilité des parcours empruntés : « *By the end of eight*

years, it takes 1,100 sequences to describe the experiences of 6,700 young men and 1,800 for 7,000 young women ». Par ailleurs, Calcagno *et al.* (2006) ont étudié l'effet de différents modèles de parcours (formation préalable, rendement scolaire à des cours de langue et de mathématique de première année, etc.) sur la probabilité d'obtenir un diplôme dans les *community colleges* aux États-Unis, en comparant les jeunes adultes et leurs aînés engagés dans le même type de formation. Kim (2006) a mis en lumière neuf voies différentes d'accès à la formation dans ces mêmes établissements post-secondaires.

Cette variabilité des parcours scolaires découle d'une part, de situations multiples vécues par les élèves et les étudiants et, d'autre part, de la structure même des systèmes d'éducation. Examinons d'abord l'apport des situations individuelles dans la variabilité des parcours.

La variabilité des parcours scolaires peut être liée à des rythmes différents de cheminement chez les élèves ou les étudiants qui n'atteignent pas dans les temps prédéterminés les objectifs des diverses étapes du curriculum ou des programmes. Par exemple, dès le primaire, des élèves peuvent avoir accumulé deux ans de retard. Il en résulte qu'ils ne pourront maîtriser les apprentissages de la formation secondaire dans le même laps de temps que les autres, voire qu'ils pourraient ne pas y parvenir. En outre, ces retards se cumulent avec ceux du secondaire ainsi qu'avec les choix scolaires que les élèves sont appelés à faire à la fin des études secondaires.

Ensuite, certains élèves et étudiants connaissent des problèmes d'orientation scolaire et professionnelle à la fin du secondaire et tout au long des études postsecondaires. Ils sont indécis par rapport à leur avenir même s'ils ne rencontrent pas de problèmes d'apprentissage. Diverses études ont démontré la fragilité des choix scolaires et professionnels d'une proportion significative d'élèves ou d'étudiants. Ce phénomène n'est pas nouveau, mais selon Forner (2007), il aurait une ampleur plus grande en Amérique du Nord qu'en France, par exemple. Déjà, au début des années soixante-dix, Breton (1972) a constaté, dans une étude sur le rôle

de l'école et de la société dans les choix de carrière des jeunes Canadiens, que 30 % des garçons n'étaient pas en mesure d'indiquer une préférence pour une occupation et étaient indécis. Une étude du Conseil permanent de la jeunesse (1992) a révélé que près de 60 % des élèves du secondaire ont une idée « peu » ou « pas » précise de leur choix de carrière. Dans une étude longitudinale, Guay *et al.* (2006) ont montré que, de 2000 à 2002, seulement 48 % d'un groupe de cégépiens avaient pris une décision d'orientation qui s'est avérée stable. Selon une autre étude du CSE (2002), 30 % des étudiants des programmes d'enseignement collégial en 1990 se considéraient indécis en regard de leur choix de carrière. Même au niveau universitaire, Trottier *et al.* (1999) ont montré, dans le cadre d'une étude qualitative, que des étudiants dont le projet professionnel était précis au départ (les planificateurs) l'ont modifié durant leurs études ou au cours de leurs premières années sur le marché du travail. Par ailleurs, plusieurs de ceux dont le projet était flou ou inexistant au départ (les explorateurs) sont parvenus à en définir un ou à expliciter le projet flou qu'ils avaient au départ. Tout se passe comme si les stratégies des étudiants à cet égard se situaient sur un continuum allant d'une stratégie délibérée à une stratégie émergente. La première est caractérisée par un plan élaboré intentionnellement et qu'on met en action de façon méthodique en fonction d'objectifs à long terme. Comme on l'a constaté précédemment, cette stratégie n'implique pas que les planificateurs ne modifient pas leur projet initial et elle n'est pas nécessairement gage d'un parcours linéaire sans bifurcation. La seconde se forme graduellement, peut-être même de façon non délibérée, à mesure que se précisent les préférences, que s'effectue une évaluation continue des contraintes et des obstacles et que des décisions sont prises une à une.

Bref, l'indécision vocationnelle peut affecter la motivation, le rendement scolaire et le rythme auquel les élèves et les étudiants franchissent les étapes de l'itinéraire fixé par le système. Elle peut également conduire à un retour en arrière, découlant d'une réorientation, par exemple pour compléter les préalables exigés pour leur admission dans le

programme choisi. L'orientation s'inscrit en outre dans un processus de construction de l'identité professionnelle qui ne se déroule pas nécessairement au même rythme que les cycles d'études au cours desquels les élèves ou les étudiants ont à prendre des décisions relatives à leur orientation et où le système doit les classer et les sélectionner. En d'autres termes, la construction de l'identité (professionnelle) n'est pas toujours en phase avec l'échéancier des programmes de formation et elle n'est pas forcément achevée en même temps que les études.

Par ailleurs, l'entrée sur le marché du travail peut s'avérer un moment crucial de ce processus. À cette étape, les jeunes adultes confirment la pertinence de leur choix d'orientation (construction de l'identité pour soi) et voient ce choix corroboré par leurs pairs ou leurs superviseurs (construction de l'identité pour autrui) (Dubar, 1991). Dans cette foulée, Lekher et Furlong (2006) ont mis en relief les désillusions et les questions d'orientation qui subsistent même après l'obtention d'une maîtrise ou d'un doctorat, alors que certains nouveaux diplômés ont besoin d'explorer plus largement les possibilités de carrière associées à leur formation.

Enfin, des étudiants qui n'avaient pas de problèmes d'apprentissage ou d'orientation, comme il a déjà été indiqué, décident d'interrompre leurs études et de faire une pause, notamment entre deux ordres d'enseignement (Hango, 2008) pour vivre diverses expériences. D'autres se voient refuser l'admission à un programme dont l'accès est limité et sont obligés de se réorienter, de choisir un autre parcours ou de faire un détour sur le marché du travail en attendant de préciser leur projet professionnel.

Ces diverses situations vécues par les élèves ou les étudiants contribuent certes à la variabilité des parcours scolaires en comparaison avec l'itinéraire type. Paradoxalement, les systèmes d'éducation génèrent en partie cette variabilité, alors que s'exerce la fonction de sélection ou qu'une certaine flexibilité au regard de l'itinéraire type est inscrite dans la structure du système et les modalités de gestion des programmes. Par exemple, l'existence de programmes passerelles, les autorisations de

changement de programme et les règles relatives à l'admission de candidats aux profils différents en témoignent. D'ailleurs, la plupart des réformes scolaires des quarante dernières années ont fait la promotion, à des degrés divers, de la flexibilité des structures des systèmes scolaires de façon à retarder l'âge de la spécialisation au niveau secondaire, et ce, en vue de faciliter la polyvalence et la mobilité des étudiants à l'intérieur des systèmes, à abolir les voies ou les filières sans issues qui ne permettaient pas la poursuite des études, les réorientations et la formation continue. Par exemple au Québec, on a favorisé (a) la diversification des voies déjà prévues dans les systèmes d'enseignement supérieur et celle des rythmes de fréquentation scolaire (temps plein, temps partiel, temps plein accéléré ou seuil minimal de définition du temps plein, etc.), (b) le passage de voies dites terminales en formation professionnelle ou technique vers des programmes de formation générale ou de formation correspondant à un cycle supérieur (par exemple en créant l'École de technologie supérieure), (c) le chevauchement de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire (par exemple possibilité d'être admis au cégep sans avoir complété tous les cours des études secondaires requis, programmes DEC-BAC, etc.), (d) la reconnaissance des compétences et de l'expérience acquises avant l'admission dans un établissement d'enseignement supérieur. De même, en Colombie-Britannique, le *British Columbia Council on Admissions & Transfer*, un organisme subventionné par le ministère responsable de l'enseignement postsecondaire, a mis en place un système qui, au moyen d'ententes, favorise le passage d'un établissement postsecondaire à un autre. Son objectif est de faciliter la mobilité des étudiants grâce au développement de politiques et de pratiques concernant la reconnaissance des crédits de cours de niveau postsecondaire par les divers établissements.

Dans leur analyse des conditions de vie des étudiants, Sales *et al.* (1996) ont montré que les régimes pédagogiques se sont assouplis et que le système s'est libéralisé : multiplication des programmes courts et longs et des filières d'études, possibilité de changer d'orientation, de poursuivre

des études à temps partiel, de partager ainsi son temps entre les études et le travail rémunéré, d'interrompre les études entre les cycles ou à l'intérieur d'un même cycle d'enseignement. D'ailleurs, selon Ashton et Lowe (1991), le travail pendant les études est une pratique plus répandue au Canada que dans les pays européens. L'ouverture du système et les passerelles qui sont rendues possibles entre les divers programmes favorisent les réversibilités (Charbonneau, 2006). Elles permettent aux étudiants de retarder l'heure des choix définitifs au lieu de les forcer à s'engager dans des parcours dont ils ne peuvent s'écarter ou qui les empêchent de revenir en arrière autrement qu'en étant fortement pénalisés. Le système favorise ainsi un agencement individualisé des parcours scolaires. Cette multiplication des parcours coïncide avec une tendance à l'allongement des études et au vieillissement de la population étudiante (Conseil supérieur de l'éducation, 1997). Ces transformations ne se sont pas liées uniquement à des changements du fonctionnement interne des établissements en vue d'une plus grande flexibilité, mais aussi à des changements dans les conditions de vie des étudiants. Une proportion élevée de ces derniers travaillent tout en étudiant ou étudient tout en travaillant pour subvenir à leurs besoins ou à ceux de leurs proches, pour réduire leurs dettes d'études, pour acquérir une expérience professionnelle, ou pour conquérir leur autonomie.

1.3 Le parcours scolaire : une dimension de l'entrée dans la vie adulte

Le parcours scolaire s'inscrit dans un ensemble plus vaste de transitions vers la vie adulte. Ces transitions renvoient à certains événements clés que ce soit le fait de quitter l'école, de travailler à temps plein, de quitter le domicile familial, de vivre en couple, d'avoir un premier enfant. Shanahan (2000) désigne ces événements du début de l'âge adulte par le concept de *transition markers*. Ils peuvent s'agencer selon des séquences relativement

linéaires (ex. : étudier, s'insérer sur le marché du travail, vivre en couple et avoir un premier enfant) ou non (ex. : avoir un premier enfant, retourner aux études et vivre en couple) (Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld, 1987; Shanahan, 2000).

Galland (1996, 2007) distingue deux axes dans l'analyse de l'entrée dans la vie adulte : (a) l'axe public, qui va du système d'éducation au marché du travail, de la fin des études à l'insertion professionnelle et (b) l'axe privé familial et matrimonial, du départ du domicile familial à la formation d'un couple et d'une famille. Traditionnellement, ces quatre moments étaient quasi simultanés pour la majorité des jeunes; on quittait l'école, on entrait sur le marché du travail, on quittait le domicile parental et on formait un couple et une famille. Depuis la fin des années cinquante, ces événements ne coïncident plus. On assiste à un allongement de la période des études, au recul de l'âge d'entrée sur le marché du travail, au report de l'âge d'entrée dans la conjugalité. Cette déconnexion des seuils d'entrée dans la vie adulte est double. « En premier lieu, (...) les seuils de sortie de l'adolescence ne correspondent plus aux seuils d'entrée dans l'âge adulte. Des espaces intermédiaires à la définition ambiguë s'ouvrent entre la scolarité et le travail d'une part, entre la vie chez les parents et la formation d'une nouvelle unité familiale d'autre part. (...) En second lieu, les seuils professionnels ne sont plus synchrones avec les seuils familiaux : des jeunes pourtant entrés dans la vie professionnelle diffèrent de plusieurs années le moment du départ du domicile des parents, et lorsqu'ils le font, ils mettent encore en moyenne plus de deux ans avant de former un couple » (Galland, 1996, p.41). L'auteur conclut que la jeunesse ne peut plus être considérée comme un simple prolongement de l'adolescence, mais comme une période de vie intermédiaire entre l'adolescence et l'âge adulte. Cette phase de « socialisation préparatoire à l'exercice des rôles adultes » est caractérisée par « l'expérimentation où la définition de soi, comme le statut auquel cette définition doit correspondre, se construisent au gré de diverses expériences sociales, tout au long d'un processus itératif, fait d'essais et d'erreurs, jusqu'à parvenir à un compromis satisfaisant. C'est ce

travail de construction qui caractérise aujourd'hui l'apparition de cette phase moratoire » (Galland, 1996, p.43).

Les tendances observées chez les jeunes européens ne correspondent pas en tous points à la situation des jeunes canadiens. Toutefois, il importe de retenir que les parcours scolaires sont contemporains d'autres parcours de vie et qu'ils sont agencés avec les autres transitions vers l'âge adulte selon des modalités qui varient selon les pays, l'origine sociale, le sexe et le niveau de scolarité. Ces agencements peuvent à la fois dépendre des parcours scolaires et avoir un impact sur l'accès aux études supérieures et la poursuite des études. En effet, le sens de l'expérimentation qui caractérise la jeunesse peut se répercuter sur les stratégies de scolarisation des jeunes et sur leur recours à des parcours atypiques. Il importe d'en tenir compte dans l'analyse de ces derniers.

Il y a aussi lieu de reconnaître que les événements clés de la transition vers l'âge adulte de même que l'ordre de leur apparition dans le cycle de vie des jeunes peuvent être influencés par des faits historiques contingents ainsi que des facteurs économiques et culturels. Par exemple, Elder (1986, 1987) a mis en lumière comment certains événements historiques altèrent les transitions vers l'âge adulte. Dans son étude des effets de la Deuxième Guerre mondiale aux États-Unis, il a ainsi démontré que la participation des jeunes hommes à la vie militaire a contribué en quelque sorte à instaurer un moratoire sur les rôles habituellement exercés à l'entrée à l'âge adulte, reportant ainsi la fin des études, l'entrée sur le marché du travail ou la fondation d'une famille. Un autre exemple, sur le plan culturel cette fois, a trait au fait qu'au tournant des années 1960, selon Buchman (1989), la standardisation des parcours a cédé le pas à leur individualisation sous l'influence de l'affaiblissement du lien entre la structure scolaire, le marché du travail et la diversité des modèles familiaux, entre autres éléments. Cette tendance a rendu nécessaire, dans certains cas, le retour aux études après la prise en charge de responsabilités parentales ou la diversification de formes d'engagement scolaire afin de concilier études, travail et famille (Bingham et

Giele, 1998; Goldscheider & Goldscheider, 1993; Morris *et al.* 1998). Plus près de nous, Bourdon *et al.* (2007) ont mis en lumière l'influence d'un événement plus circonscrit, mais qui a tout de même affecté les parcours de l'ensemble des étudiants et du postsecondaire au Québec : la grève étudiante du printemps 2005.

Shanahan (2000) a montré que des changements dans la conjoncture économique peuvent exercer une influence certaine sur les transitions à l'âge adulte, les parcours scolaires, l'entrée sur le marché du travail, mais aussi sur la décision d'avoir un premier enfant et les formes d'union conjugale. De même, les périodes de crise économique ou de récession peuvent aussi avoir un impact sur les taux de participation aux études postsecondaires (Lemelin 1998, p. 509-511).

Par ailleurs, des changements liés aux coûts économiques de la fréquentation du système scolaire, largement structurés par les politiques publiques en matière d'éducation, influencent également le parcours scolaire de certains groupes d'étudiants. Selon Frenette (2007) et Bowlby et McMullen (2002), les contraintes liées au système d'aide financière des gouvernements nuiraient à la participation aux études postsecondaires des étudiants issus de familles à faible revenu ou habitant en régions éloignées. En d'autres mots, les contextes politiques peuvent aussi avoir un effet sur les parcours scolaires.

1.4 En résumé

La reconstitution de cet arrière-plan conceptuel de l'analyse des parcours de scolarisation a montré qu'il importe de les situer par rapport à la fonction de sélection des systèmes d'éducation, que leur structure prévoit un itinéraire officiel et réglementé et que l'orientation des élèves ne résulte pas seulement d'un ensemble de décisions individuelles, mais s'inscrit dans un processus de décision institutionnel. Si leur structure comporte un itinéraire officiel et réglementé, elle est aménagée de façon telle que les élèves et les étudiants peuvent aussi, en vertu de la souplesse qui la caractérise, y effectuer des parcours diversifiés qui ne correspondent pas

nécessairement au cheminement prévu. Ces parcours atypiques ne constituent pas des anomalies, mais s'inscrivent dans la logique même des systèmes et peuvent même être générés par les pratiques qui y ont cours. De plus, ils peuvent être influencés par les dimensions autres que scolaires de l'entrée des jeunes dans la vie adulte (départ du domicile parental, formation d'un couple, responsabilité parentale) de même que par des facteurs économiques et les politiques d'éducation. Nous tenterons maintenant de circonscrire de façon plus précise la notion de *parcours scolaires* et de la situer par rapport à celles de *cheminements*, de *trajectoires*, de *carrières scolaires* et de *transitions*.

2. Définition et articulation des concepts

Quel échafaudage théorique permet de modéliser de manière adéquate les transitions vers l'enseignement postsecondaire et les parcours empruntés par les jeunes adultes canadiens? Divers termes évoquent les notions de *parcours* et de *transition*. Ainsi, on désignera le cheminement dans le système d'éducation par les notions de *trajectoire*, de *trajet*, de *voie*, de *cheminement*, de *carrière scolaire* ou de *parcours*. Le concept de *transition* ouvre sur un champ sémantique dans lequel s'inscrivent les notions de *passage*, *bifurcation*, *tournants* ou *changement de phase*. Dans le langage courant, ces termes sont souvent utilisés comme synonymes. Par contre, sur le plan théorique, il est possible de distinguer différentes approches permettant de modéliser et de mieux articuler les concepts de *transition* et de *parcours*, notamment l'approche biographique.

2.1 L'approche biographique

L'approche biographique est axée sur l'analyse d'un ensemble d'événements en tenant compte des diverses sphères de la vie (familiale, amoureuse, scolaire, professionnelle, résidentielle) sur un horizon qui s'étend de la naissance à la mort. C'est par leur intégration à cette trame historique et à l'ensemble des sphères de la vie que les événements ou les transitions prennent toute leur signification. La perspective biographique (*life course*) considère ainsi les individus engagés dans des séquences d'événements chronologiquement normés, des environnements et des rôles sociaux structurés par des institutions sociales (Crockett, 2002). Initiée par des démographes (Glick, 1947), développée par Elder (1974) dans son étude classique des enfants de la Grande dépression, elle a été à l'origine de nombreux travaux. Selon cette

perspective, une transition consiste en un changement de statut dont les conséquences se font sentir à long terme (George, 1993). Elder (1998) rappelle que les transitions sont toujours inscrites dans des trajectoires qui leur donnent une forme et un sens distincts. L'approche biographique considère :

- (1) que les trajectoires individuelles sont modelées par le contexte historique et géographique dans lequel elles s'inscrivent;
- (2) que l'impact d'une succession de transitions ou d'événements est tributaire du moment où elle se produit dans la vie de l'individu;
- (3) que les diverses sphères de la vie (*linked lives*) sont interdépendantes et que les influences sociales et historiques se manifestent et sont perçues à travers des réseaux de relations partagées;
- (4) que les individus construisent leurs propres vies par les choix et actions effectués dans les limites des occasions qui se présentent à eux et des contraintes offertes des conditions historiques et sociales qui prévalent (Elder, 1998).

L'approche biographique conduit à considérer la participation des individus à des activités d'éducation, d'apprentissage extrascolaire et d'orientation scolaire et professionnelle comme des séquences, des processus et des moments spécifiques de vie. Les travaux de Tinto (1993) et Hagedorn (2006) sur la persévérance aux études peuvent s'inscrire dans cette perspective. Par exemple, l'abandon des études peut être replacé dans une perspective temporelle élargie, pour éviter d'assimiler à tort l'interruption d'études à leur abandon définitif. À la limite, selon Hagedorn (2006), l'abandon ne peut être désigné comme tel qu'au décès de l'individu. L'analyse biographique

débusque divers obstacles méthodologiques associés à l'analyse de la persévérance aux études. À titre d'exemple, lorsqu'un étudiant est admis à un programme, l'abandonne et, par la suite, obtient le diplôme correspondant à un autre programme, qu'y a-t-il lieu de considérer dans l'interprétation des résultats? L'obtention du diplôme, l'abandon du premier programme d'études, les deux situations à la fois? Hagedorn illustre ainsi les multiples embûches méthodologiques liées à l'utilisation du concept d'abandon.

La perspective biographique apparaît des plus pertinentes dans l'analyse des parcours scolaires et des transitions vers l'enseignement postsecondaire. Bien qu'inspirante, cette perspective théorique dépasse toutefois la portée des travaux effectués dans le cadre du projet *Transitions*. Au regard de la nature des données disponibles dans *l'Enquête sur les jeunes en transition*, à partir desquelles seront réalisées les analyses empiriques, l'observation des parcours ne peut se faire que sur une période limitée, soit de 2000 à 2006. En outre, dans cette enquête (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2000), les variables associées aux diverses dimensions de la vie, bien que multiples et représentatives des différentes sphères de la vie personnelle⁵, sont présentes de manière inégale selon ces sphères et selon le cycle de l'enquête⁶.

Néanmoins, l'approche biographique montre que la signification attribuée aux séquences de parcours observées est tributaire d'une trame historique plus large que la séquence d'événements retenus. Ainsi, dans l'interprétation des données empiriques, on doit considérer que les événements analysés représentent une séquence relativement courte de l'ensemble d'un parcours éducatif qui peut s'échelonner tout au long de la vie. En même temps, il s'agit de moments forts du parcours éducatif des individus dans la mesure où ce sont des moments importants de décision en matière de poursuite des études, de réorientation professionnelle pour plusieurs, d'abandon (même momentané) des études et de retour aux études pour certains.

2.2 Cheminements, trajectoires, carrières, parcours scolaires et éducatifs

Dans les écrits sur les inégalités scolaires, différentes approches associées à des concepts spécifiques permettent de décrire la « progression éducative » ou la succession des pratiques éducatives dans la vie des individus. Bien qu'elles soient apparentées, elles ouvrent sur des perspectives analytiques différentes. Cette section présente quatre approches permettant d'analyser dans une perspective longitudinale la scolarité des individus, dans le but de les différencier et d'en clarifier les implications théoriques.

2.2.1 Cheminements scolaires

L'analyse des cheminements scolaires se caractérise par une conception de la « progression éducative » de l'individu reproduisant essentiellement la structure de l'organisation scolaire (Massot, 1979a et b). Les cheminements sont définis comme les « étapes successives franchies tout au long de sa fréquentation du système scolaire » (Sylvain *et al.*, 1985, p. 43). Il s'agit d'examiner le déroulement de la scolarisation en reprenant les différentes caractéristiques du système scolaire comme le passage d'un ordre d'enseignement à un autre, de la formation générale à la formation technique, etc. Cette approche permet de faire état de la complexité des étapes franchies par l'individu tout en mettant en relief les différences qui apparaissent entre les groupes sociaux qui évoluent à l'intérieur du système éducatif. Cela dit, comme le concept de cheminement est défini en fonction de la structure formelle du système scolaire, il est moins apte à rendre compte des scolarisations non linéaires.

5. Ces variables ont trait à l'origine socioéconomique, au vécu scolaire, à l'engagement à l'école, aux résultats scolaires, à l'histoire familiale, aux aspirations scolaires et professionnelles, à l'influence des pairs, aux comportements sociaux, à la santé, au financement des études, à l'expérience de la première année de formation, aux activités extrascolaires, à l'insertion au marché du travail, etc. (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, p. 21).

6. En ce qui concerne la cohorte A, par exemple, l'enquête comporte de nombreuses données sur le vécu scolaire des étudiants au secondaire (résultat, intégration scolaire et sociale, engagement envers l'école, implication extrascolaire, etc.), alors que cette information est nettement moins détaillée en ce qui a trait au postsecondaire.

2.2.2 Trajectoires scolaires ou de formation

Pour examiner la scolarisation des individus, il est également possible de recourir à l'approche centrée sur la notion de « trajectoire ». Celle-ci est présente chez Bourdieu (1979), qui la définit de manière assez large comme la succession de positions qu'un individu occupe au cours de sa vie au sein des rapports de classe, mais aussi au sein des différents champs sociaux dans lesquels il évolue. Il existe par exemple des trajectoires d'auteurs, de scientifiques, d'artistes. Les trajectoires individuelles sont très largement déterminées par l'origine sociale qui contribue à l'orienter en fixant la pente et les destinations possibles. Elles sont elles-mêmes inscrites dans la trajectoire familiale qui peut être ascendante ou descendante, selon la conjoncture à l'intérieur de l'espace social. Comme les trajectoires se déroulent dans des champs spécifiques, les « règles du jeu » qui y prévalent contribuent aussi à leur construction. Les trajectoires scolaires renvoient à la succession des positions occupées au sein du champ éducatif, et en particulier au sein du système scolaire. Ainsi, les trajectoires scolaires varieront selon l'origine sociale des agents qui connaîtront une succession de situations en lien avec les caractéristiques du système scolaire.

Gorard *et al.* (1997a, b, c, d, 1998, 1999) reprennent cette acception en définissant les trajectoires de formation (*learning trajectories*) comme des modèles, tout au long de la vie, de participation à des activités d'éducation et de formation qui sont largement prévisibles par l'origine sociale et éducative des individus. À l'instar des tenants de l'approche biographique, Gorard *et al.* incluent dans les trajectoires de formation l'ensemble des activités éducatives d'un individu. Celles-ci dépassent donc la scolarité obligatoire ou la succession des expériences scolaires. Tout comme Bourdieu, les auteurs accordent à l'origine sociale un statut particulier. Ainsi, l'origine sociale constitue le point de départ des trajectoires dans le système scolaire qui imprime la direction et la destination. Il peut, bien sûr, se produire des bifurcations, mais il n'en demeure pas moins que l'origine sociale conserve un poids stratégique dans le déroulement de la trajectoire.

2.2.3 Les carrières scolaires

Avant de recourir à la notion de trajectoire, Bourdieu et Passeron (1970) ont utilisé le concept de « carrière scolaire », qu'ils identifient à la scolarisation des agents. Sont retenus comme indicateurs intéressants des carrières, les retards scolaires, le passage aux ordres ultérieurs et la discipline choisie. Ce premier volet de la définition du concept reste donc proche de la notion de cheminement. Toutefois, les auteurs s'en éloignent puisqu'ils cherchent aussi à en saisir le système de détermination, c'est-à-dire les différents facteurs qui influencent d'une manière ou d'une autre le positionnement des agents dans le système d'enseignement. À cet égard, les deux auteurs utilisent le terme « traduction » afin de souligner qu'à chaque étape du cheminement scolaire correspond une forme transformée du système de détermination de classe. Ainsi, malgré un effet différencié selon l'étape du cheminement étudiant, l'origine sociale apparaît la « variable » essentielle pour comprendre les carrières scolaires. En ce sens, cette approche s'apparente à celle axée sur le concept de trajectoire, adoptée par Bourdieu dans ses écrits ultérieurs.

Pour Bloomer et Hodkinson (2000), les carrières d'apprentissage ou éducatives (*learning careers*) sont construites en puisant à trois sources théoriques. Ils recourent à la conception des sociologues interactionnistes pour qui une carrière est une suite de passages d'une position à une autre accomplis par un travailleur dans un système professionnel (Becker, 1970 p. 47). Le terme englobe également l'idée d'événements et de circonstances affectant la succession des situations⁷. Mais surtout ils reprennent l'idée que la carrière est constituée de deux volets : les situations « objectives » où se trouvent les individus et la signification « subjective » que ces derniers donnent à leur situation. Bloomer et Hodkinson s'inspirent aussi de la théorie de l'*apprentissage situé*, selon laquelle les changements d'attitude des individus sont le résultat de nouvelles influences et de nouvelles sources d'apprentissage. Finalement, les auteurs tiennent aussi compte de l'apport de Bourdieu quand ils intègrent à leur conception de « carrière » l'effet de l'origine sociale par le biais de la construction des habitus, dont les

7. Rappelons que le terme « carrière » prend un autre sens dans de nombreuses études menées par les interactionnistes, c'est-à-dire celui de succession d'étapes imbriquées. Par exemple, Becker (1963) conceptualise la carrière sociale de la déviance en identifiant les séquences caractérisant la progression de l'acteur vers le statut de « déviant ». La spécificité de cet usage tient justement dans la linéarité des séquences, la réalisation de l'étape 3 supposant le passage par l'étape 2.

habitus éducatifs, qu'ils définissent comme les dispositions relatives à l'école et l'éducation.

Plus spécifiquement, Bloomer et Hodkinson (2000) définissent le concept de carrière éducative en ces termes :

It is a career of events, activities and meanings, and the making and remaking of meanings through those activities and events, and it is a career of relationships and the constant making and remaking of relationships, including relationships between position and disposition (p. 590).

S'appuyant sur leurs travaux empiriques, ils décrivent plus concrètement les caractéristiques des « carrières éducatives (ou d'apprentissage) » des jeunes de 15 à 19 ans.

- 1) Les carrières de bon nombre de jeunes adultes sont « erratiques » plutôt que linéaires et prédictibles;
- 2) La carrière menée n'est jamais le produit unique des choix rationnels de l'individu;
- 3) La carrière est intimement liée aux autres sphères de la vie des jeunes adultes;
- 4) Les apprentissages des jeunes adultes et les parcours empruntés sont également liés à l'historique des apprentissages effectués en dehors du milieu scolaire;
- 5) Les jeunes sont capables de s'adapter à de nouvelles exigences scolaires, particulièrement lorsque l'apprentissage est associé ou perçu comme pouvant mener à des bénéfices sociaux significatifs;
- 6) Les jeunes de 15 à 19 ans vivent des changements importants sur le plan de l'identité, qui se traduisent par des transformations observées dans leurs carrières;
- 7) La transformation au cœur du processus de la carrière est complexe et s'appuie sur l'interrelation de facteurs tels que le contexte, les valeurs, les croyances et le sens attribué à l'expérience scolaire;
- 8) Même si les carrières reposent sur les habiletés personnelles des jeunes en matière d'apprentissage,

des variables telles que la classe sociale, le genre et l'origine ethnoculturelle y jouent également un rôle significatif (Bloomer et Hodkinson, 2000, p. 593).

S'appuyant sur les travaux de Bloomer et Hodkinson (2000), Crossan *et al.* (2003) ont également utilisé le concept de « carrières éducatives » qu'ils définissent comme une suite d'événements qui, par l'éducation et l'apprentissage, interviennent dans la constitution et la transformation de l'identité de l'individu. Ils utilisent ce concept pour expliquer les cheminements non traditionnels des jeunes adultes :

For us, the concept of learning career is used to shed light on the complex interplay between the social and economic structures which shape people's lives, the educational institutions which determine the processes of engagement with learning, and the learners themselves (p. 58).

La confrontation de ces approches fait ressortir trois idées centrales:

- 1) L'approche centrée sur la notion de « cheminement » se distingue de celles axées sur les notions de « trajectoire » et de « carrière » en raison du poids accordé à l'organisation scolaire dans la construction de la succession des événements, situations ou états;
- 2) La portée des différentes approches varie selon qu'elles se limitent au milieu scolaire ou qu'elles tiennent compte des situations plus globales d'apprentissage;
- 3) La différence entre les approches associées aux notions de carrière et de trajectoire tient au poids respectif de l'origine sociale et de l'expérience éducative en cours pour comprendre, voire expliquer, la succession des événements. Les utilisateurs du concept de trajectoire mettent davantage l'accent sur l'origine sociale dans une perspective analytique plus déterministe ou, comme le signalent Gorard *et al.* (1998), quasi-déterministe. L'approche centrée sur la notion de *carrière éducative* reconnaît aussi l'importance de l'origine sociale comme déterminant des dispositions par

rapport à l'apprentissage, à l'éducation et à l'école, mais les expériences vécues à l'école auraient une plus grande importance dans la reconstruction des identités et des dispositions aux études.

Les travaux recensés ne font pas mention d'une autre possibilité analytique, soit que certaines successions d'événements ou de situations sont davantage le fait de l'origine sociale et des habitus produits par la socialisation, alors que d'autres sont plus orientées par les expériences de scolarisation en cours et par les apprentissages en jeu. En d'autres mots, les parcours se caractérisent par le poids respectif des facteurs qui contribuent à les façonner ou par l'articulation de leurs différentes composantes.

2.2.4 Les parcours éducatifs ou scolaires

Les différentes notions présentées ci-haut sont largement liées à des approches théoriques spécifiques (par exemple, la notion de « carrière » chez les interactionnistes). Toutefois, un flou conceptuel demeure, puisque les tenants d'une même approche ont parfois recours à deux concepts différents pour analyser la « progression éducative » d'un individu (c'est le cas notamment de Bourdieu, qui, selon l'époque, a utilisé les notions de « carrière » et de « trajectoire »). Dans un tel contexte théorique, nous préférons adopter une autre expression : celle de « parcours éducatifs » ou « scolaires ». Les parcours éducatifs sont définis comme une suite d'expériences ou d'événements éducatifs, et les parcours scolaires, comme une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre de la formation formelle et du système scolaire. La différence entre les deux types de parcours tient à l'étendue des pratiques éducatives retenues dans l'analyse. Les parcours éducatifs intègrent l'ensemble des situations éducatives quel que soit le lieu ou le contexte où se déroulent les apprentissages. Les parcours scolaires ont lieu au sein du système scolaire.

Les parcours se distinguent des cheminements par la flexibilité qui caractérise l'articulation des différents moments de la scolarité d'un individu. En effet, un parcours n'inscrit pas dans une suite linéaire les situations éducatives. Ils sont, par exemple,

perméables aux départs, aux interruptions et aux « retours en arrière » (abandonner les études universitaires pour étudier dans un collège). Ils peuvent être non linéaires, contrairement aux cheminements scolaires, qui, formellement, se construisent par la linéarité, comme une succession d'étapes nécessairement emboîtées les unes dans les autres et dont les paramètres sont fixés par les différentes instances du système d'éducation.

De même, l'originalité de cette approche comparativement à celles centrées sur les notions de carrière ou de trajectoire tient à l'idée de la différenciation des parcours selon le poids respectif de différents facteurs qui influencent leur construction et leur déroulement. En d'autres mots, les parcours se distinguent les uns des autres par leurs ressorts d'action. Par exemple, certains parcours s'inscrivent dans le sens d'une reproduction sociale, en raison du poids de l'origine sociale dans la scolarisation des individus, alors que d'autres mettent en jeu des « reconversions » éducatives à la suite d'une expérience de formation qui a permis de rompre avec un rapport négatif à l'éducation.

La notion de parcours permet aussi de se distancer de la représentation déterministe que sous-tend le concept de trajectoire, qui reprend la conception du terme en balistique, par l'importance du point d'origine dans son déroulement et par l'anticipation de la destination ou du point d'arrivée.

De l'ensemble des éléments théoriques déjà présentés, nous retenons quatre axes analytiques pour décrire les propriétés des parcours scolaires sur lesquelles se fonde l'ensemble de nos travaux. Ce sont :

- 1) les transactions entre l'individu et l'institution scolaire;
- 2) les articulations que les individus construisent entre les volets objectifs et subjectifs de leur parcours;
- 3) les transactions entre expériences scolaires et expériences extrascolaires (incluant les conditions de vie, les héritages intellectuels et culturels, les relations de sociabilité);
- 4) le rapport au temps.

2.2.4.1. Les transactions entre l'individu et l'institution scolaire

Les parcours sont le résultat de la transaction qui s'opère entre les étudiants et l'institution scolaire. Les structures et l'organisation des établissements pèsent lourd dans le déroulement des parcours, car elles limitent, ne serait-ce que par les exigences formelles et informelles d'entrée, les probabilités d'accès et les horizons envisageables par les individus dans leur orientation. Le traitement de l'indiscipline à l'école (Fallis et Opotow, 2003), la compétition scolaire, le régime pédagogique ou l'absence d'encadrement (Rivière, 1996), les pratiques d'orientation (Masson, 1994 et 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 2002) et les formes d'évaluation (Vallerand, Fortier et Guay, 1997) sont autant de dimensions constitutives de l'institution scolaire qui influencent d'une manière ou d'une autre les parcours suivis par les jeunes.

Les travaux sur les inégalités scolaires ont largement démontré comment différents facteurs sociaux produisaient une différenciation de l'accès aux ressources éducatives. Certains d'entre eux relèvent des dispositions symboliques ou culturelles, d'autres des conditions de vie. En ce sens, il faut considérer que la « décision » de poursuivre des études ou de ne pas les poursuivre et le choix de la filière d'études, voire de programme, sont influencés par les héritages culturels, les acquis culturels et cognitifs ainsi que les conditions de vie. Le « regard » que les individus portent sur l'organisation scolaire est donc socialement orienté.

2.2.4.2. L'articulation entre l'objectif et le subjectif

La compréhension des parcours passe aussi par le second axe, soit la dynamique qui s'installe entre le sens que les étudiants accordent à l'expérience scolaire, leur engagement dans leurs études et les composantes objectives (ou du moins objectivables) de leur cheminement. Cette dynamique se manifeste au premier chef dans « ...la croyance dans le jeu » éducatif que les étudiants peuvent exprimer, c'est-à-dire dans *l'illusio* » (Bourdieu, 2001 :103) dans leur discours. Elle peut aussi être entendue dans la perspective interactionniste selon

laquelle les « parcours » comportent à la fois une dimension objective constituée par des positions sociales identifiables, des statuts et des situations et une dimension subjective, constituée essentiellement du sens que les acteurs attribuent à leur expérience (Crossan *et al.*, 2003). Enfin, on peut aussi s'inspirer de la sociologie de l'expérience pour analyser cette dynamique. Coulon (1992) a montré que les rapports institutionnels entre les étudiants et l'organisation des établissements scolaires ne conduisent pas nécessairement aux mêmes expériences éducatives individuelles. Un autre exemple est donné par les échecs scolaires qui peuvent être un facteur de découragement pour les uns ou de réengagement dans leurs études pour d'autres. Il faut donc être attentif à la « manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996 : 62).

2.2.4.3. Les transactions entre l'expérience scolaire et l'expérience extrascolaire

Un troisième axe a trait à l'articulation entre l'expérience scolaire et l'expérience non scolaire. L'expérience scolaire peut être structurée autour de différentes dimensions comme le rapport au savoir, l'intégration sociale dans les institutions ou l'acquisition du métier d'étudiant comme moment d'apprentissage des règles institutionnelles ou du régime éducatif qui régit la formation dans les établissements scolaires. L'expérience extrascolaire peut intervenir comme une condition facilitant le retour aux études et l'expérience scolaire ou comme une contrainte conduisant à une bifurcation possible dans le parcours. Les écrits sur l'éducation des adultes indiquent que les conditions de vie des individus peuvent être un frein à leur scolarisation (Cross, 1982; Darkenwald, et Valentine, 1985; Rubenson et Xu, 1997; Rubenson et Schuetze, 2001). Les ressources économiques, la conciliation travail-famille-éducation et la situation au plan du travail (incluant les caractéristiques de l'entreprise) et de l'emploi sont des facteurs qui peuvent faciliter ou non l'accès à l'éducation. De plus, l'expérience non scolaire ne doit pas être considérée uniquement dans le présent : l'expérience antérieure, en

particulier l'influence du milieu familial d'origine ainsi que le contexte géographique, affecte la subjectivité des acteurs (par la signification qu'ils accordent aux situations, qui oriente la décision de poursuivre ou non leurs études) et leurs destinées éducatives.

L'expérience extrascolaire incorpore d'autres dimensions, comme l'influence des pairs et des relations de sociabilité sur les choix éducatifs et scolaires. Des incidents biographiques, notamment des problèmes de santé, un deuil, une grossesse chez les adolescentes, peuvent aussi modifier le déroulement d'un parcours et obliger à y introduire des bifurcations ou à modifier le rythme de croisière. Il faut aussi considérer des phénomènes plus larges comme l'entrée dans la vie adulte ou l'expérience des migrations ou de l'immigration.

2.2.4.4. *L'inscription dans un temps long*

Cet axe permet d'inscrire le parcours scolaire dans le cadre plus large de différentes temporalités dans lesquelles s'inscrit toute biographie individuelle. Il ouvre ainsi sur les dimensions sociales, économiques, culturelles et cognitives qui ont construit les individus avant leur entrée dans les études postsecondaires. L'origine sociale et les expériences scolaires antérieures sont les deux principales dimensions relevant du passé à prendre en compte. Les projets et les anticipations sont deux éléments majeurs relevant du futur. L'expérience en cours peut aussi intervenir sur la « pente » des parcours et ainsi provoquer des bifurcations plus ou moins prononcées. C'est le cas par exemple lorsque les étudiants vivent une désillusion professionnelle et qu'ils décident de changer de programme d'études. Cette expérience en cours n'est pas uniquement façonnée par les dispositions acquises ou les projets, elle constitue aussi un moment de confrontation des projets et des choix précédents (Doray *et al.*, 2003).

2.3 Les transitions

Les transitions constituent bien souvent des étapes charnières dans les parcours des étudiants. Les changements qu'elles provoquent ont des effets plus

ou moins profonds sur la suite de la scolarisation des individus. Cette section présente brièvement certains éléments théoriques pouvant faciliter la compréhension de ce concept et son utilisation dans l'analyse des parcours scolaires et éducatifs.

Dans leur modèle théorique de transition, Goodman, Schlossberg et Anderson (1984; 2006) mettent l'accent sur « les ruptures, les discontinuités et les événements inattendus » au cours de l'âge adulte (Guichard et Huteau, 2005, p. 50). Selon Goodman, Schlossberg et Anderson (1984; 2006), la transition renvoie à un événement déclencheur ou à un événement souhaité, mais non advenu, pouvant affecter positivement ou négativement le cours de l'existence et qui conduit à l'adoption de nouveaux comportements, au changement de rôle, à la redéfinition des relations sociales ou à la modification des conduites de la vie quotidienne. Selon ces auteures, la transition peut être anticipée (ex. : le passage des études secondaires vers l'enseignement postsecondaire), imprévue (ex. : l'interruption des études à la suite d'une maladie) ou encore non advenue alors qu'elle était souhaitée (ex. : le refus d'une demande d'admission dans un programme d'études). Le concept de *transition markers* développé par Shanahan (2000) pour décrire ces transitions typiques du début de l'âge adulte correspond aux « transitions anticipées » du modèle de Goodman, Schlossberg et Anderson (1984; 2006). Notons que, dans tous les cas, la transition renvoie à un changement d'état dans une sphère de la vie ou à une bifurcation dans le parcours emprunté (Grossetti, 2004) qui se produit au temps t avant le retour à un certain équilibre.

Selon le modèle théorique de Goodman, Schlossberg et Anderson (1984; 2006), la transition est un phénomène pluriel dont la configuration repose sur l'agencement possible de quatre sous-ensembles de variables, à savoir : la situation, le Soi, les soutiens et les stratégies. La **situation** englobe l'événement déclencheur, le moment auquel il survient, le niveau de contrôle exercé par l'individu face à cet événement, les rôles sociaux à modifier, la durée de la transition avant le retour à un certain équilibre, les expériences préalables de transition auxquelles l'individu peut se référer, les autres sources de stress

et la perception de sa responsabilité propre. Le **Soi** réfère aux caractéristiques personnelles et sociales propres à l'individu. Le terme « **soutiens** » renvoie aux services, ressources et personnes-clés disponibles dans l'environnement. Enfin, les **stratégies** se définissent par les comportements, les attitudes et les décisions prises par l'individu afin de s'adapter à l'évènement.

Les multiples combinaisons de ces quatre sous-ensembles de variables laissent entrevoir la diversité des formes que peut emprunter une transition, ce qui permet de prendre en compte et d'expliquer pour une part la variabilité observée dans les parcours scolaires au début de l'âge adulte (Bloomer et Hodkinson, 1999; Bourdon *et al.* 2007; Charbonneau, 2004; Galland, 1984, 2007; Grossetti, 2004; Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld, 1987). En outre, cette approche théorique intègre de manière complémentaire l'intentionnalité de l'acteur et sa capacité d'agir, tout en tenant compte des attributs sociaux et de l'environnement.

Toutefois, dans le modèle de Goodman, Schlossberg et Anderson (1984; 2006), la dimension structurelle demeure embryonnaire. Les transitions peuvent être structurelles quand on se réfère aux passages entre ordres d'enseignement, ceux-ci étant partie intégrante de l'organisation scolaire. Le passage à l'âge adulte peut aussi être structurel, car « organisé » socialement. Or, les **contraintes d'ordre structurel** ne sont pas suffisamment mises en relief chez Goodman, Schlossberg et Anderson (1984; 2006), et les **mécanismes compensatoires** (ex. : la diversification des voies d'accès aux études post-secondaires) permettant de pallier l'effet des contraintes inhérentes au système scolaire sont sous-entendus à l'intérieur de la variable « soutiens », mais non explicités dans le modèle de ces auteurs. Ces deux concepts, soit les contraintes et les mécanismes compensatoires, sont bien développés dans les travaux de Duru-Bellat (1988) sur l'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit de deux concepts clés à intégrer dans le modèle théorique de transition en ce qui concerne les parcours scolaires et éducatifs.

Par ailleurs, les transitions scolaires supposent un mouvement d'entrée ou d'intégration. À la suite de Tinto (1993) et de Coulon (1992; 2005), il est possible de distinguer un processus de triple intégration: 1) institutionnelle, qui implique un apprentissage des règles formelles et informelles qui régissent les établissements scolaires et les programmes; 2) intellectuelle, qui introduit aux composantes cognitives et scolaires et; 3) sociale, en référence à la vie sociale au sein de l'institution scolaire, mais aussi à la dynamique de la vie sociale plus globale des individus. L'entrée aux études post-secondaires est largement faite d'incertitudes dans la mesure où les étudiants font face à une nouvelle donne, sur les plans institutionnel, social et intellectuel, et qu'ils devront transformer leur métier d'élève en celui d'étudiant. L'adaptation se joue, ou peut se jouer, sur les différentes composantes de l'expérience scolaire : le rapport aux savoirs et aux cours, le rapport à l'institution et au collège, le rapport pédagogique, aux professeurs et à la tâche ainsi que le rapport aux pairs. L'entrée est aussi le moment de confirmation des projets et des représentations. Le programme, les cours, le fonctionnement quotidien de l'établissement peuvent conduire à un renforcement des projets, mais ils peuvent ouvrir sur des désillusions qui remettront en question les choix précédents et les projets. Ainsi, l'entrée constitue une épreuve parce qu'elle conduit à une éventuelle remise en question du choix de programme et des projets professionnels, quand ceux-ci sont relativement précis.

Par ailleurs, les transitions peuvent être modulées par la structure des capitaux (économique, culturel et social), les dispositions et les compétences acquises. Le soutien familial comme les réseaux de sociabilité peuvent devenir des ressources qui aident à traverser la période de transition. Mais la distance entre la culture scolaire et la culture d'origine peut aussi conduire à une transformation des rapports avec la famille (London, 1989, 1996). Le capital culturel détenu, les dispositions cognitives et les compétences sont autant de ressources mobilisables pour effectuer le passage ou faire face aux

éventuelles remises en question. En ce qui concerne le capital économique, le soutien financier accordé par l'État, notamment au moyen des programmes de prêts et bourses, peut avoir un impact et parfois conditionner la transition vers des études supérieures.

Finalement, le modèle retenu doit pouvoir mettre l'accent sur la réversibilité de certaines transitions opérées dans les parcours scolaires des jeunes adultes (Crossan *et al.*, 2003; Dannefer, 1984; Featherman *et al.* 1984; Marini 1987; Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld, 1987; Rossi 1980), ce qui n'est pas toujours le cas d'autres transitions effectuées à l'âge adulte qui ont parfois un caractère irréversible (ex. : licenciement collectif à la suite de la fermeture d'entreprise; handicap physique au cours de l'âge adulte; divorce). Encore faut-il que les structures du système éducatif soient suffisamment flexibles et que le processus de sélection dont il a été question dans la première partie fasse preuve d'une certaine souplesse.

Conclusion

L'objectif de ce texte était de présenter un ensemble de référents théoriques et conceptuels nous permettant de préciser différents aspects des concepts associés à une logique longitudinale de la présence des étudiants dans le système scolaire. Ainsi, avons-nous précisé les contours d'une approche centrée sur la notion de *parcours*, qui servira d'outil théorique pour la réalisation des analyses dans le cadre du Projet *Transitions* (voir annexe).

Après avoir situé la question des parcours scolaires en lien avec la fonction de sélection des systèmes éducatifs, la note a fait état de leur variabilité, leur fluidité et leur réversibilité. Le poids structurant du système éducatif dans la construction des parcours des étudiants a été souligné, tout comme sa flexibilité et son ouverture, propriétés qui permettent aux individus d'agir sur leur parcours et de participer activement à leur déroulement. Il en découle une multiplication des chemins possibles, certains dérogeant de l'itinéraire officiel ou prescrit. Ceux-ci ne doivent toutefois pas être considérés comme « déviants » puisque leur réalisation s'inscrit dans la logique même du système éducatif. Cette partie de la note a aussi été l'occasion de situer les parcours des étudiants du postsecondaire dans un cadre analytique plus large, celui du passage à l'âge adulte, signalant du même coup l'influence que peuvent avoir diverses dimensions biographiques et certains éléments conjoncturels sur le déroulement de la scolarisation dans l'enseignement supérieur.

La seconde partie de la note a proposé un tour d'horizon d'approches et d'éléments conceptuels susceptibles d'éclairer l'analyse des parcours. Un bref rappel des caractéristiques de l'approche

biographique a été présenté, suivi d'une description d'autres approches et perspectives permettant de comprendre la « progression éducative » des individus. Nous avons retenu une approche centrée sur l'analyse des parcours des élèves et des étudiants. Il en ressort une définition large des parcours éducatifs et scolaires qui sont posés comme une suite de décisions, d'événements et de situations relatifs à la scolarisation et à l'apprentissage en milieu scolaire. Cette suite peut être « ordonnée » (c'est le cas lorsque le parcours se déroule en fonction de la structure formelle du système) comme elle peut ne pas l'être (par exemple, quand il y a des interruptions ou des bifurcations). Une recension des principales contributions théoriques du domaine a par ailleurs fait ressortir quatre tensions qui marquent les parcours scolaires : entre l'individu et l'institution; entre ses situations objectives et subjectives; entre son expérience scolaire et son expérience extrascolaire et; entre ses acquis et expériences antérieures et ses anticipations.

Finalement, cette note a montré comment les transitions sont partie intégrante des parcours scolaires. Certaines peuvent être structurelles, comme le passage entre le secondaire et le post-secondaire, largement balisé par une série de règles (ex. : les exigences d'admission à un programme, les contingentements du nombre d'étudiants admis). Des transitions peuvent être subies quand la source est externe à l'individu ou qu'elle est provoquée par une tierce instance. Ainsi, le renvoi d'un programme à la suite d'échecs répétés est souvent subi par les étudiants. La transition peut également être provoquée ou volontaire comme dans le cas des réorientations à la suite d'une désillusion professionnelle.

Bibliographie

- ANDRES, Lesley (1998). *Rational Choice or Cultural Reproduction*. *Nordisk Pedagogik* (18), 4, 197-205. [Résumé de Catherine Leroy sur l'intranet *Transitions*].
- ANDRES, Lesley et Harvey KRAHN (1999). *Youth Pathways in Articulated Postsecondary Systems : Enrolment and Completion Patterns of Urban Young Women and Men*. vol. 29, n°1, p. 47-82.
- ASHTON, D. et G. LOWE (1991). *School to Work Transitions in Britain and in Canada : A Comparative Perspective*. dans D. Ashton et G. Lowe (éd.), *Education, Training and the Labor Market in Canada and in Britain*. Toronto, Université de Toronto, p. 1-14
- BAUGNET, L. (1998). *L'identité sociale*. Paris, Dunod.
- BAUGNET, L. (1988). *Naissance d'une identité collective : l'exemple Wallon, l'identité culturelle, changements sociaux et catégorisation*. Lille III, fichier central des thèses.
- BECKER, H. S. (1985; 1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, Éditions A.-M. Métailié.
- BECKER, H.S. (1970). *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- BINGHAM R.A. et J. Z. GIELE (1998). *Poor and working class women's transitions to adulthood in the 1970s, 1980s, and 1990s*. Présenté lors de l'assemblée annuelle de l'American Sociology Association, San Francisco.
- BLOOMER, M. et P. HODKINSON (1999). *College Life: the voice of the learner*. London, Further Education Development Agency.
- BLOOMER, M. et P. HODKINSON (2000). *Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning*. *British Educational Research Journal* 26(5), 583-597.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU, Pierre. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, Raisons d'agir, 237 p.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2^e éd. (London, Sage).
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de minuit.
- BOURDON, S., J. CHARBONNEAU, L. COURNOYER et L. LAPOSTOLLE (2007). *Familles, réseau et persévérance au collégial. Phase 1 : Rapport de recherche*. Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.
- BOURDON, S., J. CHARBONNEAU et L. COURNOYER (2007) *Grève étudiante et parcours au collégial : mobilisation, démobilisation, et après...*, *Bulletin d'information de l'Observatoire Jeunes et Société*, 6(3), p.1-3.

BOURDON, S. (2001). *Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec*, Dans L. Rouleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 73-85). Paris, Éditions de l'Aube.

BOWLBY, J. et K. MCMALLUN. (2002) *À la croisée des chemins : premiers résultats de la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

BRETON, R. (1972). *Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne*. Ottawa, Main d'œuvre et Immigration.

BUCHMANN, M. (1989). *The Script of Life in Modern Society: Entry into Adulthood in a Changing World*. Chicago, University Chicago Press.

CALCAGNO, J.C., P. CROSTA, T. BAILEY et D. JENKINS (2006). *Stepping Stones to a Degree: The Impact of Enrollment Pathways and Milestones on Older Community College Student Outcomes*, *Community College Research Center* (32), 1-6.

CHARBONNEAU, J. (2006) *Réversibilités et parcours scolaires au Québec*, *Cahiers internationaux de sociologie*, (120), janvier-juin, p.111-132.

CHARBONNEAU, J. (2004). *Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte*. Montréal, Inédits.

CHRISTOFIDES, Louis, Jim CIRELLO et Michael HOY. (2001). *Family income and postsecondary education in Canada*. *The Canadian journal of higher education*, 31(1), 177-208.

CLARK, B. R. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco, Chandler Publishing Company.

CLARK, B. R. (1960). *The cooling-out function in higher education*. *American Journal of Sociology*, LXV, 569-576.

Conseil permanent de la jeunesse (1992). *Une « cure de jeunesse » pour l'enseignement collégial*. Québec, le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Québec, le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Sainte-Foy, Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation. L'orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel*. Québec, Gouvernement du Québec.

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 238 p.

COULON, A. (1992) *Le métier d'étudiant*, Paris, Presses universitaires de France.

CROCKETT, L. J. (2002). *Agency in the life course: Concepts and processes, Agency, motivation, and the life course* (p. 1-29). Lincoln, University of Nebraska Press.

CROSS, K. P. (1982). *Adults as Learners*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- CROSSAN, B., J. FIELD, J. GALLACHER et B. MERRILL (2003) *Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: learning careers and the construction of learning identities*, British Journal of Sociology of Education, (24)1, 55-67.
- DANNEFER, D. (1984). *Adult Development and Social Theory: A Paradigmatic Reappraisal*. American Sociological Review, (49), 100-116.
- DARKENWALD, G. G. et T. VALENTINE (1985). *Factor structure on deterrents to public participation in adult education*. Adult Education Quarterly, 35(4), 177-193.
- DELORS, J. (1996). *L'Éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport de l'UNESCO de la Commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- DUBET F. et D. MARTUCELLI (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (1996). *L'exclusion scolaire : quelles solutions?*. p. 497-506 dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- DURKHEIM, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DURU-BELLAT, M. (1998). *Les inégalités sociales à l'école : les théories sociologiques à l'épreuve des faits*. Cahiers Français, 295, 44-49.
- DURU-BELLAT, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation*. Paris, Delachaux et Niestle.
- ELDER, G. H. (2000). *The Life Course*, The Encyclopedia of Sociology, Revised Edition, New York, MacMillan.
- ELDER, G. H. (1998). *The life course and human development*. In Handbook of Child Psychology, Vol. 1. *Theoretical Models of Human Development*. Sous la direction de R. M. Lerner et W. Damon, p. 939-91. New York, Wiley.
- ELDER, G. H. (1987). *War mobilization and the life course: a cohort of World War II veterans*. Social Forum (2), 449-472.
- ELDER, G. H. (1986). *Military times and turning points in men's lives*. Developmental Psychology, Vol. 22 (2), 233-245.
- ELDER, G. H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression: Social change in life experience*. Chicago, University of Chicago Press.
- ELSTER, J. (1983). *Sour Grapes*. Cambridge, Harvard University Press
- FALLIS R. K. et S. OPOTOW (2003). *Are Students Failing School or Are Schools Failing Students? Class Cutting in High School*, Journal of Social Issues, vol. 59, n° 1, p. 103-119.
- FEATHERMAN, D. L., D. P. HOGAN et A. B. SOORENSEN (1984). *Entry into Adulthood: Profiles of Young Men in the 1950s*. Dans Baltes, P.; Brim, O. (éditeurs), *Life-Span Development and Behavior*, vol. 6., Orlando, Academic Press, p. 160-202.
- FORNER, Y. (2007). *L'indécision de carrière des adolescents*. Le travail humain, 70 (3), 213-234.

- FRENETTE, M. (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*. Statistique Canada, 43 p.
- GALLAND, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse* (4^e édition). Paris, Armand Colin.
- GALLAND, O. (1991; 2007). *Sociologie de la jeunesse*. Paris, Armand Colin.
- GALLAND, O. (1996). *L'entrée dans la vie adulte en France*. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et Sociétés* 27, 1, 37-46.
- GALLAND, O. (1985). *Forme et transformation de l'entrée dans la vie adulte*. *Sociologie du Travail*, I, 32-52.
- GAMBETTA, D. (1987). *Were They Pushed? Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GEORGE, L. K. (1993). *Sociological Perspectives on Life Transitions*. *Annual Review of Sociology*, (19), 353-73.
- GLICK, P. (1947). *The Family Cycle*. *American Sociological Review*, 12, 164-174.
- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles; Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris, Éditions Minuit.
- GOLDSCHIEDER, F. K. et C. GOLDSCHIEDER (1993). *Leaving Home Before Marriage: Ethnicity, Familism, and Generational Relationships*. Madison, University of Wisconsin Press.
- GOODMAN, J., K. SCHLOSSBERG et M. ANDERSON (1984, 2006). *Counseling Adults in Transition. Linking Practice with Theory*. New York, Springer Publishing Company.
- GORARD, S., G. REES et R. FEVRE. (1999). *Learning trajectories : Analysing the determinants of workplace learning*. ERSC seminar series, Working to learn. Seminar one, Can the learning age deliver? Barriers to access and progression in lifelong learning. Surrey, England, 19.
- GORARD, S., G. REES, E. RENOLD et R. FEVRE. (1998). *Family influences on participation in Lifelong learning* (working paper n° 15). Patterns of participation in Adult education and training. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 27.
- GORARD, S., G. REES, J. FURLONG et R. FEVRE. (1997a). *The region of the study and the outline methodology of the study* (working paper n° 1). Patterns of participation in Adult education and training. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 99.
- GORARD, S., G. REES, R. FEVRE et J. FURLONG. (1997b). *Lifetime learning trajectories : Close encounters of five kinds* (working paper n° 7). Patterns of participation in adult education and training. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 44.
- GORARD, S. (1997c). *Plugging the gap : The Welsh school-effect and initial education trajectories* (working paper n° 8). Patterns of participation in adult education and training. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 32.
- GORARD, S., R. FEVRE, G. REES et J. FURLONG. (1997d). *Space, mobility and the education of minority groups in Wales : The survey results* (working paper n° 10). Patterns of participation in adult education and training. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 35.

- GROSSETTI, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- GUAY, F., C. F. RATELLE, S. LAROSE et A. DESCHÊNES (2006). *Distinguishing Developmental From Chronic Career Indecision : Self-Efficacy, Autonomy, and Social Support*, *Journal of Career Assessment*, 14(2), 1-17.
- GUICHARD, J. et M. HUTEAU. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris, Dunod.
- HAGEDORN, L. S. (2006). *How to define retention: A New Look at an Old Problem*. Los Angeles, Transfer and Retention of Urban Community College Students, USC Rossier School of Education, www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED493674, (consulté le 6 novembre 2007).
- HANGO, D. (2008). *Faire une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires : déterminants et premiers résultats sur le marché du travail*. Ottawa, Statistique Canada, <http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200705/article/10501-fr.htm>, consulté le 7 janvier 2008.
- JENKINS, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. Londres, Routledge.
- JODELET, D. (1984). *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*. Dans Moscovici, S. *Psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France. p. 363-395.
- KIM, E. (2006). *Academic Pathways that Promote Student Access and Success*, In Brief, Office of Community College Research and Leadership, juin, <http://ocrl.ed.uiuc.edu/> (consulté le 6 novembre 2007).
- LEHKER, T. et J. S. FURLONG (2006). *Career Services for Graduate and Professional Students*. *New Directions for Student Services*, 2006 (115), 73-83.
- LÉTOURNEAU, E. et N. THIBAUT (2005). *Bientôt moins de travailleurs au Québec : pourquoi?*, *Données sociodémographiques en bref*, juin, vol. 9, n° 3, p. 6-8.
- LONDON, H. B. (1996) *How College Affects First-Generation Students*. *About Campus* 1(5), 9 13, 23.
- LONDON, H. B. (1989). *Breaking Away: A Study of First-Generation College Students and Their Families*. *American Journal of Education* 97(1), 144-70.
- MARINI, M. M. (1987). *Measuring the Process of Role Change during the Transition to Adulthood*. *Social Science Research*, (16) 1-38.
- MASSON, P. (1997). *Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation*, *Revue française de sociologie*, XXXVIII, n° 1, p.119-142.
- MASSON, P. (1994). *Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire*, *Sociétés Contemporaines*, n° 18-19, p. 165-186.
- MASSOT, A. (1979a). *Cheminements scolaires de secondaire V à l'université*. *Revue canadienne de l'éducation*. vol. 4, n° 3 p. 22-41.
- MASSOT, A. (1979b). *Cheminements scolaires des étudiants en fin d'étude secondaire : une analyse comparative des secteurs français et anglais*. *Recherches sociographiques*. vol. 5, n° 3 p. 383-401.
- MORRIS, M., A. BERNHARDT, M. HANDCOCK et M. SCOTT (1998). *The transition to work in the postindustrial labor market*. Présenté lors de l'assemblée annuelle de l'American Sociology Association, San Francisco.

- OCDE (2003). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris, OCDE.
- PROST, A. (1985). *L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation* p. 179-190 dans É. Plaisance (éd.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, Éditions du CNRS.
- RINDFUSS, R. R., C. G. SWICEGOOD et R. A. ROSENFELD (1987). *Disorder in the Life Course: How Common and Does It Matter?*, *American Sociological Review*, (52)6, 785-801.
- RIVIÈRE, Bernard (1996). *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*. Laval, Beauchemin, 221 p.
- ROSSI, A. S. (1980). *Life-Span Theory and Women's Lives*. *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, (6), 4-32.
- RUBENSON, K. et H.-G. SCHUETZE (2001). *Lifelong learning for the knowledge society: Demand, supply and policy dilemma*. Dans K. Rubenson et H.G. Schuetze, *Transition to the Knowledge Society*. Vancouver, UBC Institute for European Studies.
- RUBENSON, K. et G. XU (1997). *Barriers to participation in adult education and training : Towards a new understanding*. Dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman. *New Patterns for Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. London, Pergamon.
- SALES, A. et al. (1996). *Le monde étudiant à la fin du XXième siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Montréal, Université de Montréal, département de sociologie.
- SHANAHAN, M. J. (2000). *Pathway to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective*. *Annual Review of Sociology*, (26), 667-692.
- SKIDMORE, W. (1975). *Theoretical Thinking in Sociology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Statistique Canada. Développement des ressources humaines Canada (2000). *Enquête sur les jeunes en transition. Aperçu du projet*. Hull, Bureau des publications. Service de la recherche appliquée. Politiques stratégiques. Développement des ressources humaines Canada.
- SYLVAIN, L., L. LAFORCE et C. TROTTIER avec la collaboration de A. Massot et P. Georgeault. (1985). *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970*. Québec, Conseil de la langue Française, 328 p.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago et London, University of Chicago Press, 296 p.
- TROTTIER, C., L. LAFORCE, R. CLOUTIER, M. PERRON et M. DIAMBOMBA (1999). *Planifier ou explorer? Les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois*. p. 361-374 dans A. Degenne, M. Lecoutre, P. Lièvre et P. Werquin (éd.), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*. Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- VALLERAND, R.-J., M.-S. FORTIER et F. GUAY (1997). *Self-determination and persistence in real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout*, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, n° 5, p. 1161-1176

Annexe

**Tableau récapitulatif du Projet Transitions
Opérationnalisation du cadre théorique dans les notes de recherche à venir**

	Titre	Opérationnalisation des concepts de la Note 3
Note 4	Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien	Cette note examine les parcours scolaires dans le secteur postsecondaire canadien à partir des données de l'EJET (cohorte A et B). Selon la situation aux études des répondants à chaque mois d'octobre, pour l'ensemble des années couvertes par l'enquête (2000-2006), il est possible d'analyser l'évolution année après année de la distribution des répondants dans le système scolaire en fonction de différentes dimensions : présence ou absence aux études, présence dans l'enseignement postsecondaire, présence dans les différents ordres d'enseignement. La note examine également les différents parcours scolaires des répondants par la mise en séquence des situations observées chaque année. Les parcours sont établis en fonction de la présence aux études et de la forme des parcours (parcours linéaire ou discontinu). Ce faisant, il est aussi possible d'évaluer l'importance des interruptions d'études au cours de la période étudiée.
Note 5	L'influence des aspirations scolaires sur la persévérance aux études des étudiants de première génération	La note 5 porte sur l'influence des aspirations scolaires sur le parcours scolaire des étudiants de première génération (ÉPG) comparativement aux autres étudiants. À l'aide de la cohorte A de l'EJET, les analyses permettront de suivre l'évolution des aspirations des ÉPG et des non-ÉPG d'un cycle de l'enquête à l'autre, et de mesurer l'influence de cette variable sur leur situation scolaire à chaque cycle (persévérant, diplômé, sortie sans diplôme). Il sera ainsi possible de constater si les aspirations ont une influence particulière sur le type de parcours emprunté par les ÉPG et les non-ÉPG.
Note 6	L'effet de l'héritage et des acquis sur les parcours étudiants	L'objectif de la présente note est de saisir l'influence des facteurs d'ancrage social (sexe, origine sociale, appartenance ethnoculturelle, scolarité des parents...) et des acquis scolaires (notes au secondaire, scores PISA) sur l'accès aux études postsecondaires et les parcours scolaires ultérieurs des étudiants. En utilisant les données de la cohorte A de l'EJET, il s'agit de se demander quels facteurs influencent la participation aux ÉPS et affectent le type de parcours emprunté (linéaire plutôt que discontinu). Par ailleurs, l'effet sur le choix du domaine d'études de variables liées à l'héritage social et scolaire des étudiants sera également examiné.
Note 7	L'analyse des parcours étudiants : l'effet des expériences en cours	Les facteurs qui modulent l' accès et la persévérance aux études postsecondaires sont nombreux. Certains relèvent des héritages et des acquis, donc des expériences antérieures. D'autres tiennent aux expériences en cours. La présente note vise à mieux comprendre l'effet de ces dernières sur la poursuite des études. Comme les facteurs possibles sont nombreux (incidents imprévus, changement des modes de scolarisation, changements de la situation familiale, etc.), nous examinerons en particulier l'effet des modes de scolarisation et des variations de l'intensité du travail salarié des étudiants sur la poursuite de leurs études. Pour ce faire, nous utiliserons des modèles statistiques d'analyse de risque qui permettent de saisir l'impact de différents épisodes biographiques sur le rythme d'entrée et de sortie du système postsecondaire ainsi que sur sa modalité (sortie avec ou sans diplôme). Cette note vise à mieux comprendre les articulations entre expériences scolaires et expériences extrascolaires dans le déroulement des parcours scolaires (axe analytique 3).

	Titre	Opérationnalisation des concepts de la Note 3
Note 8	Les étudiants de première génération au collège : parcours et destin	<p>Cette note s'intéresse en particulier aux étudiants de première génération inscrits au niveau collégial. Dans un premier temps, nous évaluerons l'importance quantitative des étudiants de première génération dans les collèges au Québec et au Canada en comparaison avec les autres étudiants.</p> <p>Il s'agira par la suite d'examiner leurs parcours scolaires d'un point de vue qualitatif afin de saisir les modes de transition et leur destinée scolaire. Nous chercherons à savoir si les EPG ont des parcours différents et des expériences scolaires qui se distinguent des autres étudiants. Les parcours seront analysés selon les quatre axes analytiques développés dans la note 3, soit 1) l'interaction entre l'individu et l'institution scolaire ; 2) l'articulation entre les dimensions objectives et subjectives du parcours; 3) les transactions entre l'expérience scolaire et extrascolaire et ; 4) la prise en compte d'une temporalité plus large (héritage social et scolaire, expérience en cours, aspirations et projets).</p> <p>Dans un troisième temps, nous examinerons les enjeux sociogéographiques associés à l'accès aux études des étudiants de première génération, par l'examen de la situation dans une région spécifique : le Saguenay.</p> <p>Cette note ouvrera sur une réflexion plus globale sur la question des parcours dits improbables, c'est-à-dire sur les parcours scolaires d'étudiants provenant de catégories sociales dont les probabilités de poursuivre des études sont faibles.</p>
Note 9	Les étudiants de première génération à l'université : parcours et destin	<p>Cette note poursuit la précédente en s'intéressant aux étudiants de première génération qui poursuivent des études à l'université. L'objectif est de décrire le parcours des étudiants de première génération et de dégager les facteurs qui peuvent rendre compte des différences des parcours empruntés à l'université. Les parcours scolaires des ÉPG à l'université seront décrits selon deux dimensions particulières, soit l'accès à l'université et la persévérance aux études. Les analyses effectuées à l'aide de la cohorte B de l'EJET porteront dans un premier temps sur les facteurs qui influencent les parcours scolaires des ÉPG dans l'ensemble des universités canadiennes. Dans un deuxième temps, des analyses similaires seront réalisées afin de révéler les particularités des parcours des ÉPG dans le réseau de l'Université du Québec. En effectuant une analyse macrosociale et une analyse microsociale, nous désirons mettre en évidence les variations possibles et dégager des enjeux propres à certains établissements en tenant compte de leur situation géographique.</p> <p>Cette note servira aussi de base à une réflexion plus globale sur la question des parcours dits improbables, c'est-à-dire les parcours d'étudiants provenant de groupes sociaux peu susceptibles de poursuivre des études universitaires. L'analyse s'appuiera sur l'enquête ICOPE du réseau de l'Université du Québec et sur l'EJET.</p>

	Titre	Opérationnalisation des concepts de la Note 3
Note 10	Les parcours non traditionnels des filles et des garçons dans l'enseignement postsecondaire canadien	<p>Cette note s'appuie sur l'EJET ainsi que sur l'enquête qualitative RELÈVE. L'objectif est de saisir les processus et les facteurs qui conduisent les filles et les garçons à choisir un programme d'études non traditionnel et à persévérer ou non dans ce programme. L'analyse des parcours non traditionnels a donc trait plus spécifiquement au choix de programme et à la persévérance dans le programme.</p> <p>Pour classer les programmes, nous avons établi une typologie en cinq catégories (programmes typiquement masculins, programmes typiquement féminins, programmes à dominance masculine, programmes à dominance féminine, programmes égalitaires), selon la proportion de filles et de garçons dans chaque programme, tout en tenant compte de leur proportion dans la population étudiante. À l'aide de cette typologie, il sera possible d'effectuer des analyses visant à déterminer les facteurs influençant le choix initial d'un programme non traditionnel ainsi que ceux qui affectent la persévérance dans le programme.</p> <p>Alors que l'analyse des données de l'EJET nous permettra d'obtenir un portrait « objectif » des parcours dans les programmes non traditionnels, l'analyse secondaire des données RELÈVE apportera un éclairage plus « subjectif » sur la perception que les protagonistes entretiennent de leurs choix et des motivations qu'ils ou qu'elles ont à emprunter un tel parcours scolaire (axe analytique 2).</p>
Note 11	L'influence de différents acteurs sur les choix éducatifs des étudiants	<p>Cette note s'appuiera sur la recherche ERTA et les données de l'enquête RELÈVE. L'objectif est de cerner l'influence des pairs, des parents, et des acteurs des établissements d'enseignement (professeurs, aides pédagogiques individuelles, conseillers pédagogiques, conseillers en orientation) sur les parcours des étudiants au collégial (choix de programmes, orientation professionnelle, organisation du cheminement scolaire, persévérance). Il s'agit d'approfondir l'effet de l'institution et des expériences extrascolaires sur la construction objective et subjective du parcours scolaire (axes analytiques 1-2-3).</p>
Note 12	Les retours aux études	<p>Cette note poursuit l'analyse entreprise dans la note 7 en s'intéressant aux retours aux études et à un type de parcours en particulier, les parcours discontinus. Une caractéristique de plus en plus fréquente des parcours étudiants est l'interruption des études. Cette interruption peut être courte ou longue et elle peut tenir à différents motifs et situations. Il s'agit d'en saisir l'importance au Québec et au Canada, d'évaluer la durée des interruptions et d'en comprendre les motifs. Nous désirons aussi dégager les différents facteurs qui influencent les retours.</p> <p>Cette note ouvre sur une réflexion plus large sur la place des adultes, du moins des jeunes adultes, dans l'enseignement postsecondaire.</p> <p>L'analyse s'appuiera sur la cohorte B de l'EJET et s'effectuera à l'aide de modèles de durée, ce qui en constitue l'originalité.</p>