

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉPASSER L'INCERTITUDE : LA CONSTRUCTION PROGRESSIVE
DES PROJETS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
MAMOUNA KABORE

JANVIER 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien et l'assistance d'un certain nombre de personnes à qui je tiens à exprimer toute ma reconnaissance. Mes remerciements vont à l'endroit de mon directeur de mémoire, monsieur Pierre Doray, professeur de sociologie à l'UQÀM et directeur du Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie (CIRST), pour son encadrement, sa disponibilité et la compréhension dont il a fait preuve tout au long de la réalisation de ce mémoire. Ses lectures attentives, ses commentaires et ses suggestions de lectures m'ont permis de mener à bien cette recherche. Les mots me manquent pour lui exprimer toute ma gratitude. Je lui suis notamment reconnaissante de m'avoir intégrée dans l'équipe de travail du CIRST, ce qui m'a permis de bénéficier de certaines formations techniques et de bonnes conditions de travail.

Je remercie également tous les membres du CIRST, mes collègues de bureau pour leurs conseils et leurs encouragements. Un grand merci à Lucie Comeau, documentaliste au CIRST, qui m'a beaucoup aidée dans mes recherches documentaires et qui m'a initiée dans l'utilisation de certains logiciels.

Mes remerciements vont également à tous les membres de ma famille pour leur soutien moral et psychologique. Je remercie particulièrement mes frères, Dessouza Ali Kabore et Boureima Kabore qui m'ont soutenue financièrement et matériellement durant mes études universitaires. Merci aussi à mes amies Mélanie et Émilie, pour les conseils et le soutien moral qu'elles ont toujours su m'apporter. À tous ceux ou celles qui d'une manière ou d'une autre ont concouru à la réalisation de ce mémoire, je leur dis merci.

Enfin, un immense merci à mes deux enfants Fadila et Rayan, leur présence m'a donné la force et la motivation d'aller jusqu'au bout de cette aventure, même quand je commençais à en douter.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Du conseil à l'orientation à une éducation à l'orientation.....	4
1.2 Les théories en développement de carrière	7
1.2.1 L'approche traits-facteurs	7
1.2.2 Les approches développementales	9
1.2.3 Les approches sociocognitives	11
1.3 Décision, indécision et personnes indécises.....	14
1.3.1 La notion de choix.....	14
1.3.2 La notion de décision	15
1.3.3 L'indécision vocationnelle	16
1.3.4 Personnes indécises.....	18
1.4 Les facteurs de modulation de l'indécision.....	22
1.4.1 Identité et identité vocationnelle	22
1.4.2 L'anxiété	23
1.4.3 L'estime de soi	24
1.4.4 Le locus de contrôle	24

1.5	Conclusion.....	25
CHAPITRE II		
	CADRE CONCEPTUEL	27
2.1	Quelques recherches empiriques sur l'orientation	28
2.1.1	Orientation et société.....	28
2.1.2	Le système scolaire : facteur déterminant de l'orientation.....	31
2.1.3	En somme.....	36
2.2	Les parcours scolaires	37
2.2.1	Transitions et réversibilité au sein des parcours.....	40
2.2.2	Parcours scolaire et expérience scolaire.....	42
2.2.3	Parcours scolaires et reproduction sociale.....	43
2.2.4	Parcours scolaire et individualisation sociale.....	44
2.2.5	Parcours scolaire et projet scolaire et professionnel.....	46
2.3	Les modes d'orientation	48
2.3.1	La décision rationnelle	49
2.3.2	La décision par affinité.....	49
2.3.3	Le choix contraint.....	50
2.3.4	L'orientation par l'évidence	50
2.3.5	La décision retardée	51
2.4	Orientations précises de la recherche	51
2.4.1	Thème de la recherche.....	51

2.4.2	Objectifs	52
2.4.3	Questions de recherche.....	52
2.5	Conclusion.....	53
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		55
3.1	Le projet de recherche Relève	55
3.1.1	La démarche de la recherche	56
3.1.2	Le guide d'entretien	57
3.1.3	La sélection de l'échantillon	58
3.2	Notre projet de recherche	59
3.2.1	La sélection de notre sous-échantillon	59
3.2.2	Types de données recueillies.....	60
3.2.3	Analyse critique des données	62
3.2.4	Traitement des données.....	63
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		65
4.1	Le désenchantement disciplinaire	65
4.1.1	Performances scolaires antérieures et l'âge.....	66
4.1.2	L'origine sociale.....	66
4.1.3	Travail et milieu de vie pendant les études	68
4.1.4	L'entrée au cégep	69
4.1.5	La désillusion face aux sciences.....	72

4.1.6	La reconversion.....	74
4.1.7	Première synthèse.....	78
4.2	Le choix progressif.....	80
4.2.1	Performances scolaires antérieures et l'âge.....	80
4.2.2	L'origine sociale.....	82
4.2.3	Le travail et milieu de vie pendant les études	84
4.2.4	L'entrée au cégep	86
4.2.5	L'expérience collégiale	89
4.2.6	Les modes de choix du programme universitaire.....	95
4.2.7	En somme.....	112
4.3	Les acteurs significatifs des choix.....	113
4.3.1	Le milieu familial	114
4.3.2	Les acteurs institutionnels	125
4.3.3	Les relations amicales	129
4.4	Conclusion.....	130
	CONCLUSION.....	139
	APPENDICE A.....	145
	APPENDICE B	146
	APPENDICE C	147
	APPENDICE D.....	148
	APPENDICE E	150

APPENDICE F	152
APPENDICE G.....	153
APPENDICE H.....	155
APPENDICE I	156
APPENDICE J	157
APPENDICE K.....	158
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	159

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Nombre d'entrevues réalisées selon l'année	61
Tableau 4. 1 Âge, sexe, moyenne en science et moyenne générale des étudiant.es ..	66
Tableau.4.2 Niveau d'étude et occupation professionnelle des parents.....	67
Tableau 4.3 Milieu de vie, profession et le temps de travail.....	68
Tableau 4.4 Intérêts manifestés par les répondant.es à chaque entrevue	75
Tableau 4.5. Âge, sexe, moyenne en science et moyenne générale du groupe.....	81
Tableau 4.6 Niveau d'études et occupation professionnelle des parents	83
Tableau 4.7 Milieu de vie, profession et le temps de travail.....	85
Tableau 4.8 Intérêts exprimés lors de chaque entrevue	97
Tableau 4.9 Intérêts formulés lors de chaque entrevue.....	104
Tableau 4.10 Intérêts formulés lors de chaque entrevue.....	108
Tableau 4.11 Projets atypiques des filles	137

LISTE DES ABRÉVIATIONS

API	Aide Pédagogique individuelle
CIRST	Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie
CO	Conseiller en Orientation
EPG	Étudiant de Première Génération
CÉGEP	Collège d'Enseignement Général et Professionnel
DES	Diplôme d'Études Secondaires
DEC	Diplôme d'Études Collégiales

RÉSUMÉ

L'analyse que nous proposons dans le cadre de ce mémoire repose sur l'expérience scolaire d'un échantillon d'étudiant.es indécis.es face à leur choix de carrière et qui se sont inscrit.es en sciences de la nature parce que ce programme laisse toutes les options ouvertes à l'université. Leur expérience scolaire au cours des années consiste à réduire cette incertitude. Comment passent-ils/elles d'un état d'incertitude à celui d'une certitude, au moins, relative pour qu'un projet assez certain puisse être formulé dans une demande d'admission à l'université. Notre propos porte sur ce processus : comment des étudiant.es qui entrent aux études postsecondaires sans projet ou sans orientation précise construisent-ils/elles peu à peu un projet et comment en viennent-ils/elles progressivement à fixer leur choix pour les études universitaires. Il s'agit de considérer l'orientation comme une épreuve scolaire et voir comment les étudiant.es réussissent à la surmonter.

Pour répondre à ces questions, nous avons privilégié une approche qualitative et longitudinale qui permet de saisir le sens que les étudiant.es donnent à la construction de leur projet scolaire et professionnel. Cette méthode permet en outre de suivre le déroulement de l'expérience scolaire et son articulation avec différents événements qui se produisent à l'extérieur de l'école afin de saisir les ressorts de l'action qui ont contribué à préciser le choix d'études universitaires.

Sur le plan théorique, l'approche en matière de parcours scolaires nous permet de saisir les dimensions qui entrent en ligne de compte dans ce passage vers la construction d'un projet scolaire et professionnel.

Mots clés : collège, indécision, orientation scolaire et professionnelle, projet scolaire et professionnel, parcours scolaire.

INTRODUCTION

L'orientation est le miroir d'une société incertaine, affirme Berthelot (1993) dans son livre sur l'orientation scolaire. L'incertitude provient de plusieurs sources notamment les transformations de l'économie, les difficultés d'insertion socioprofessionnelle, mais aussi les représentations que l'on se fait de l'éducation (école comme amorce de l'itinéraire professionnel ultérieur, école comme source de reproduction sociale). L'évolution des systèmes éducatifs ces dernières décennies a entraîné l'élargissement d'une pluralité de possibilités créant ainsi davantage d'incertitude. Cependant, les jeunes doivent élaborer un projet scolaire pour la poursuite de leurs études. La construction des projets scolaires et professionnels est mise en jeu par les mécanismes d'orientation. L'orientation scolaire désigne cet ensemble de processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui établissent l'affectation des jeunes scolarisés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres (Guichard et Huteau, 2007).

Elle est étroitement liée à l'orientation professionnelle qui est l'ensemble des processus sociaux et individuels qui conduisent à la répartition des individus dans des métiers, professions ou emplois (Guichard, 2006). L'orientation scolaire et professionnelle est donc un processus continu et progressif de construction de projets, au cours duquel l'individu intègre son cheminement personnel à l'ensemble de son environnement collectif. Elle met en jeu les relations entre les parcours scolaires et les projets dans la mesure où le choix de filières scolaires est articulé à un projet professionnel.

Durant le processus d'orientation, la prise de décision est l'étape la plus exigeante, et les ressources réelles dont disposent les individus pour choisir sont différentes. En d'autres termes, les enjeux et les supports de l'orientation ne sont pas les mêmes pour tous. Aussi,

certaines jeunes éprouvent-ils de la difficulté à faire leur choix. Au Québec, les jeunes de plus en plus nombreux n'arrivent pas ou ont de la difficulté à prendre une décision concernant leur choix de carrière (CSE, 2002 ; Falardeau, 1999). Le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 2002) soulignait que près de 30 % des élèves de l'enseignement collégial se considéraient indécis en 1990. Deux ans plus tard, le Conseil Permanent de la Jeunesse affirmait que cette proportion était de 60 %.

L'indécision vocationnelle désigne cette incapacité à exprimer un choix en matière de formation ou d'emploi dans un contexte où la prise de décision s'avère nécessaire. Cette indécision jugée croissante s'expliquerait par diverses raisons : le marché du travail qui est en perpétuelle transformation, les professions qui sont de plus en plus difficiles à visualiser, la peur de se tromper, la diversification des possibles tant scolaires que professionnels, le manque d'options, etc. Selon Dosnon (2003, p.14), « l'incertitude se manifeste toutes les fois où le sujet est dans la situation où il doit choisir entre plusieurs conduites dont les conséquences lui sont inconnues ». Dès lors, il devient plus difficile de choisir et, devant une situation où les informations sont imparfaites, les stratégies d'essai-erreur sont plus fréquentes.

Malgré l'incertitude, force est de constater que les étudiant.es finissent par choisir une discipline d'études et un métier. En d'autres mots, les individus passent d'un état d'incertitude à celui d'une certitude, au moins, relative. Notre propos porte sur ce processus : comment des étudiant.es qui entrent aux études postsecondaires sans projet ou sans orientation précise construisent-ils/elles peu à peu un projet et comment les choix se fixent-ils progressivement pour les études universitaires? Plus précisément, nous désirons approfondir cette question en nous attardant sur quelques sous-questions : comment les étudiant.es surmontent-ils/elles l'épreuve de l'orientation? Quels registres de justification sont présents? Retrouve-t-on les effets de l'individualisation sociale? Retrouve-t-on les traces de l'incertitude sociale?

Pour appuyer notre analyse, nous nous sommes inscrits dans une approche qualitative, approche qui permet de saisir le discours des étudiant.es sur leur expérience collégiale et sur la construction de leur choix scolaire et professionnel. Nous avons utilisé des informations

sur les parcours scolaires recueillies par une équipe du Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie (CIRST) auprès d'étudiant.es inscrit.es dans le programme pré-universitaire de science de la nature ou du double DEC dans quatre cégeps du Québec. Étant inscrite dans une perspective longitudinale, cette recherche a permis de réaliser plusieurs entretiens tout au long des études collégiales des étudiant.es.

L'examen des expériences scolaires nous permet en effet de saisir les interactions qui influencent la prise de décision. Notre analyse sera essentiellement descriptive et comportera plusieurs extraits d'entrevues, car notre but est de faire « parler » les étudiant.es sur l'élaboration de leurs choix professionnels. Pour constituer notre échantillon, nous avons sélectionné les étudiant.es qui manifestaient une forte incertitude professionnelle à leur inscription au cégep et qui ont choisi le programme de science de la nature parce qu'il permet de garder ouvertes toutes les possibilités professionnelles. Sur le plan théorique, notre analyse s'appuie sur l'approche en matière de parcours scolaires qui offre une analyse globale des différents événements qui se produisent dans et en dehors de l'Institution scolaire.

Le premier chapitre du mémoire ouvre sur la problématique de recherche. Dans cette partie, nous présentons quelques théories classiques en orientation. Les facteurs de modulation de l'indécision et quelques définitions seront aussi présentés. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons le cadre théorique qui orientera notre analyse, puis nous soulignerons les questions de recherche qui sont au centre de ce mémoire. Dans le troisième chapitre, nous exposerons les éléments de méthodologie que nous avons adoptée dans le traitement et l'analyse des données. Le chapitre quatre sera consacré à la description des situations de nos principales catégorisations; le désenchantement disciplinaire et la découverte progressive. Dans ce chapitre, il s'agira de décrire les discours des étudiant.es sur leurs expériences collégiales et sur la construction de leurs projets scolaires et professionnels. Nous aborderons également dans cette partie le rôle des acteurs significatifs dans le processus de décision. La conclusion permettra de faire une synthèse des différentes situations présentes dans l'élaboration des choix professionnels.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous ferons une brève présentation de l'évolution des principes qui sous-tendent les pratiques d'orientation. Ensuite, nous explorerons les différentes théories en développement de carrière et les facteurs de modulation de l'indécision. En quatrième partie seront présentées les définitions de l'indécision vocationnelle ainsi que quelques termes liés à l'indécision.

1.1 Du conseil à l'orientation à une éducation à l'orientation

L'histoire de l'orientation remonte à Franck Parsons (1909) qui en élabore, dans son ouvrage *Choosing a vocation*, les grandes lignes. Le premier centre d'orientation a été créé à Boston en 1908. Par la suite, le mouvement se propagea dans tous les États-Unis. Au Canada, c'est entre 1935 et 1945 que les premiers dispositifs d'orientation furent mis en place. En Europe, Claparède en Suisse, Binet, Fontaigne et Piéron en France; Lipman et Baumgarten en Allemagne; Christiaens et Buyse en Belgique; Gemelli en Italie sont considérés comme les pionniers dans ce domaine (CSE, 1989).

Ce mouvement de l'orientation qui naît au début du XXe siècle, reposait sur la conception d'un individu qui disposait d'aptitudes *héréditairement déterminées et spécifiques* (Dugué, 2004a). Le travail des conseillers en orientation consistait pour l'essentiel à vérifier

que les jeunes possédaient bien le « profil d'aptitudes » requis pour l'exercice du métier choisi. Les théories et les pratiques exposées dans les premiers travaux sur l'orientation reposaient donc sur une conception individualiste du destin social. Cette centration de l'orientation sur l'individu s'explique par la force de l'idéologie dominante considérant chacun comme un sujet autonome, capable d'indépendance et responsable de sa construction personnelle. Ces fondateurs étaient aussi influencés par la psychologie. Le travail des conseillers s'inscrivait alors dans une démarche de « diagnostic-pronostic »; le conseil en orientation consiste à aider un élève à choisir les meilleures voies pour son devenir scolaire et professionnel.

Cette pratique, inscrite de longue date dans le champ scolaire, a connu une évolution passant d'une orientation basée sur le conseil à celle d'une éducation à l'orientation, qui relève davantage de l'apprentissage scolaire. L'éducation à l'orientation est une pratique pédagogique qui vise à donner aux élèves des compétences pour qu'ils soient à même de choisir et de s'orienter tout au long de leur vie (Paul et Suleman, 2005) C'est dans les années 1970, avec l'essor de la psychologie développementale que cette approche de l'orientation est apparue, impliquant une démarche développementale et dynamique d'où a émergé la question de l'éducation (Herr, 1977 ; Pelletier, Bujold et coll, 1984 ; Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974 ; Super, 1975). Dès lors, choisir une carrière repose sur une question de développement personnel composé de stades et de tâches développementales en lien avec la profession.

Cette évolution a été favorisée par un contexte qui met à l'avant la réussite individuelle, la transformation du marché du travail, la mondialisation de l'économie et du marché du travail, le rôle de l'école dans la socialisation et l'éducation des jeunes (Guichard, 1990). Il s'agit maintenant de considérer l'orientation scolaire comme un domaine pluridisciplinaire, comme le souligne Reuchlin (1980). L'orientation scolaire est une dimension d'un concept plus large désigné sous le nom de conseil individualisé (en anglais guidance ou *counselling*) et qui comprend l'orientation scolaire, l'information professionnelle, et l'aide personnelle aux élèves pour se guider dans la vie en général.

Cette approche a permis l'émergence de nouvelles modalités qui mettent l'accent sur la démarche de la personne dans son cheminement plutôt que sur l'intervention des spécialistes. Ces nouvelles pratiques éducatives tiennent compte dorénavant des facteurs contextuels qui répondent à des questions d'ordre social. Ainsi, dans les années quatre-vingt-dix, les modèles d'intervention en orientation misent davantage sur l'interactivité entre l'individu et le monde du travail (Forner, 2001). Les approches interactionnistes qui émergent, considèrent que les caractéristiques individuelles se construisent à partir d'expériences d'apprentissage et de processus cognitifs mis de l'avant par la nature récurrente de l'interaction entre le système individuel et le système contextuel (Patton et McMahon, 1999).

Dans la plupart des pays développés, l'orientation est maintenant davantage considérée comme une activité pédagogique (éducation à l'orientation) que psychologique (conseil en orientation). Il s'agit généralement de proposer des informations, une aide individuelle ou collective, afin de faciliter la prise de décision relative aux cursus scolaires et professionnels.

Durant une grande partie du vingtième siècle, le concept de choix scolaire a largement dominé les pratiques des conseillers et des conseillères en orientation (Cuerrier et Locas, 2004). Mais depuis les années quatre-vingt-dix, l'orientation scolaire et professionnelle est aussi pensée dans le cadre du projet d'une éducation et d'une formation tout au long de la vie où chaque individu est responsable de son orientation : « l'orientation n'est plus nécessairement qu'une question de choix scolaire, mais elle constitue davantage un accompagnement dans le développement de carrière d'une personne tout au long de sa vie » (Cuerrier et Locas, 2004 p.11). Dans les collèges québécois, des mesures sont mises en œuvre pour accompagner les étudiant.es dans le processus d'orientation, par exemple l'Aide Pédagogique Individuelle (API) et le soutien à la formulation d'un projet personnel. Malgré cela, la construction d'un projet scolaire et professionnel demeure difficile à cause de l'indécision que vivent les étudiants et les étudiantes. Plusieurs théories expliquent ce phénomène, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

1.2 Les théories en développement de carrière

L'indécision vocationnelle, qui a été associée à des causes psychologiques par certains auteurs, peut être abordée par le biais des principales théories qui portent sur le processus de choix de carrière. Ces théories identifient les variables pouvant influencer la décision de carrière, ou pouvant expliquer le rôle des interactions entre l'individu et son environnement, ainsi que leurs influences possibles sur la décision professionnelle. En recensant ces travaux, nous voulons saisir la sociologie implicite qui ressort de ces analyses. En effet, on peut d'une part, dégager la conception de l'acteur présente dans ces théories, d'autre part, examiner la conception de la relation de l'individu dans son milieu ou la composition à l'environnement (ex : présence de rapport de pouvoir). Ces théories peuvent être regroupées en trois : les approches traits-facteurs, les approches développementales, les approches sociales et cognitives.

1.2.1 *L'approche traits-facteurs*

L'approche traits-facteurs permet de décrire les personnes, les environnements et leurs interactions respectives. Elle recherche la compatibilité entre les caractéristiques de l'individu (intérêts, valeurs, aptitudes) et celles des environnements où il évolue.

La typologie de Holland (1985c) peut servir à expliquer le comportement vocationnel d'un individu. En effet, pour lui, le choix d'une vocation représente l'expression de la personnalité et reflète les motivations, les connaissances, et les aptitudes de l'individu. Sa théorie est basée sur l'hypothèse que la plupart des individus peuvent être décrits en fonction de leur degré de ressemblance avec six types de personnalité qui correspondent à six environnements favorables. Chaque type de personnalité représente une personnalité théorique ou idéale.

1. Les réalistes (R) ; ils représentent ce qu'il y a de concret, de physique. Le sens pratique, le réalisme, le conformisme et la persévérance font partie de leurs personnalités.

2. Les investigateurs (I) ; ils représentent la rigueur. L'exactitude, la nécessité, le goût de la recherche, le sens critique, la curiosité, l'attitude introspective et la réserve sont au nombre de leurs caractéristiques.
3. Les artistes (A) ; ils représentent l'innovation, la création par la manipulation de matériaux divers. Ils sont complexes et impulsifs.
4. Les sociaux (S) ; ils ont des aptitudes pour les relations interpersonnelles et sont ouverts à autrui. Le respect, la tolérance la coopération, la générosité, l'idéalisme, la responsabilité, la compréhension sont leurs dispositions centrales.
5. Les entreprenants (E) ; ils ont de l'influence sur autrui avec une capacité à convaincre, guider ou animer. Ils aiment le prestige, la réussite économique ou politique. Ils sont dynamiques, populaires, sociables, ambitieux, énergiques, exhibitionnistes, optimistes et ont l'expression facile.
6. Les conventionnels (C) ; ils aiment l'organisation, la routine et le prévisible. Ils sont conformistes, ordonnés, consciencieux, structurés, et préfèrent le travail de bureau avec les chiffres.

On peut ainsi établir le degré de ressemblance en comparant les traits et les comportements d'une personne donnée avec ceux de chaque type. Le degré de ressemblance avec chacun des six types constitue le patron de personnalité. Le principe fondamental est que le comportement d'un individu résulte de l'interaction de sa personnalité avec les caractéristiques de l'environnement, il sera alors possible de prédire les phénomènes (tels que les choix) si l'on connaît le patron de personnalité d'un individu et celui de son environnement.

Les individus recherchent des milieux qui vont leur permettre d'exercer leurs talents et leurs habilités, d'exprimer leurs valeurs et leurs intérêts. En contrepartie, les environnements attirent les personnes qui leur correspondent. Selon cette conception, on devrait amener les individus à vivre des expériences scolaires et parascolaires qui touchent à chacun des six

types de personnalité identifiés afin de leur permettre d'acquérir des patrons de personnalité cohérents et différenciés, et d'arriver à une perception plus affirmée de leur identité.

Les individus peuvent avoir des types de personnalités clairs ou diffus, les bons décideurs sont ceux qui ont une identité claire, ceux qui ont une identité diffuse présentent des profils indifférenciés caractérisés par l'absence d'un type de personnalité dominante. Les intérêts professionnels de ces individus apparaissent plus diversifiés et ces derniers pourraient éprouver de l'indécision vocationnelle. Ainsi, une personne vocationnellement mûre est celle qui peut exprimer une préférence vocationnelle et dont le profil de personnalité est cohérent et différencié (Bujold, 2000).

Selon cette approche, l'indécision serait associée à des traits de personnalité. Elle se manifesterait au moment de prendre une décision ou lorsque l'individu éprouve des difficultés à faire un choix entre plusieurs alternatives. Elle fait également place à un acteur qui est intégré dans un environnement dont les composantes peuvent agir sur les décisions ou l'indécision.

1.2.2 Les approches développementales

Le modèle développemental propose une conception du choix de carrière basée sur le processus continu de la maturation vocationnelle, caractérisée par des stades et des tâches développementales en lien avec la profession. Au fil du temps et des expériences, les préférences vocationnelles, l'identité et les situations dans lesquelles les individus vivent et travaillent sont portées à évoluer.

Parmi les théories dites classiques en orientation, la doctrine de Super (1957) est conçue comme le fondement d'une certaine pratique; elle est conduite par trois lignes principales. La première consiste à accorder une place importante aux facteurs psychosociaux et aux déterminants sociologiques ou culturels dans l'approche de la construction des projets de vie et du déroulement des carrières. La deuxième concerne la place de la carrière professionnelle dans le cours de la vie, qui doit être analysée en tenant compte des autres rôles de l'existence. La troisième souligne le rôle des représentations que l'individu construit à propos de lui-même. Quatre dimensions majeures fondent la théorie : l'aspect développemental, la

psychologie différentielle, les facteurs externes (sociaux, économiques et culturels) et le concept de soi.

À propos des aspects développementaux, Super suggère que le développement de carrière est un processus continu (qui va de l'enfance jusqu'à la vieillesse) qui est influencé par différents facteurs et qui est composé des différents rôles exercés par une personne au cours de sa vie. Ce processus dynamique comporte un volet psychosocial, car il résulte de l'interaction entre les connaissances de l'individu et son milieu. Ce processus est marqué par quatre stades correspondant à différentes tâches développementales, à savoir le stade de *croissance*, où l'enfant s'identifie à diverses personnes de son entourage et a des aspirations vocationnelles basées sur ses fantasmes. À l'étape de *l'exploration*, l'adolescent prend connaissance de ses possibilités, l'étape de la *cristallisation* fait référence à l'identification d'un domaine qui rejoint ses intérêts et ses aptitudes, la spécification consiste en l'élaboration d'un projet plus précis. L'étape de la *réalisation* est le moment de la concrétisation du projet (Bujold, 2000).

Concernant les caractéristiques individuelles, Super a examiné le rôle des intérêts, des aptitudes et de la personnalité dans le développement de carrière. Il ressort de ses études que le niveau d'intelligence démontré par un individu peut influencer son développement vocationnel, tandis que les aptitudes auront un effet sur l'exécution des tâches. Les personnes ont également tendance à s'engager dans les domaines où ils pourront exprimer leurs intérêts.

Super accorde aussi une importance aux facteurs socioéconomiques, en particulier la famille et les facteurs économiques considérés comme déterminants du développement de la carrière d'un individu. En effet, percevant la famille comme une entité sociale, psychologique et économique, Super souligne son rôle à plusieurs niveaux. La famille contribue au développement des besoins, des valeurs, et des préférences vocationnelles de l'enfant et lui donne l'occasion de s'identifier à des modèles, de mener des activités, de recueillir des informations, et d'acquérir des habiletés qui influenceront ses choix futurs. Elle influence également sur l'entrée dans une profession, sur le succès que l'individu peut avoir dans la profession, et sur la satisfaction de l'individu envers sa profession.

Les variables d'ordre économique qui influent sur le développement de la carrière sont aussi nombreuses. Pour Super, la tradition qui confère un statut privilégié à certaines professions avec une rémunération supérieure en est une. Le coût des études, qui a un effet limitatif sur l'accessibilité à un certain nombre de formations, en est une autre. Les autres éléments qui ont un impact sur les choix vocationnels sont : le statut socioéconomique (étant donné l'importance de la classe sociale et tout ce qu'elle implique), la mobilité géographique et professionnelle de la population, les changements technologiques sur le développement vocationnel.

Enfin, pour Super, le développement de carrière est essentiellement un processus de développement et d'actualisation de l'image de soi. Le concept de soi est considéré comme l'image qu'une personne a d'elle-même dans une variété de rôles et de situations. C'est le soi qui est perçu avec des significations. L'image de soi vocationnelle est la constellation des attributs du soi que la personne considère comme pertinents sur le plan vocationnel (Bujold, 2000).

La théorie de Super met l'accent sur les déterminants sociaux ou culturels dans le processus de construction des projets professionnels et du déroulement des carrières. Les héritages sociaux et culturels permettent à la fois la reproduction des individus et la reproduction des positions qu'ils occupent. Il rejoint les théoriciens de la reproduction qui conçoivent l'acteur comme un individu qui intériorise des normes et des aptitudes qui constituent des prédispositions pouvant influencer les choix scolaires et professionnels.

1.2.3 Les approches sociocognitives

Les approches sociocognitives accordent de l'importance au développement cognitif qui conduit les individus à organiser, intégrer et utiliser les informations personnelles, sociales ou professionnelles recueillies. Le traitement de l'information est porté à évoluer au fil des expériences vécues, ce qui peut influencer au même moment le développement professionnel.

Une première théorie proposée par Krumboltz et Mitchell, (1999) relative à la prise de décision, met l'accent sur les expériences d'apprentissage. Celles-ci devraient permettre de déterminer les préférences scolaires et professionnelles et ainsi prendre des décisions. Elle

insiste sur l'influence et sur l'interaction entre les facteurs socio-économiques et les processus psychologiques intrapersonnels dans les choix. Cette théorie propose essentiellement que la voie choisie par un individu résulte de l'interaction de quatre ordres de variables : les facteurs génétiques, les facteurs environnementaux, les expériences d'apprentissage et enfin les conséquences qui en découlent (Bujold, 1989)

Pour ces auteurs, les facteurs génétiques ne prennent sens que dans un contexte social. Par exemple, être de grande taille peut devenir un élément déterminant les préférences professionnelles dans une société qui valorise la réussite sociale des basketteurs. Les expériences vécues par les femmes diffèrent de celles des hommes par l'héritage génétique. L'environnement suppose ici l'ensemble des influences d'ordre social, culturel, politique et économique, et également les facteurs ou événements naturels tels que les désastres. Les expériences d'apprentissage jouent un grand rôle dans le développement des intérêts et des aptitudes, ce qui a un impact sur les choix de carrière.

Pour les conséquences qui découlent des expériences d'apprentissage, les auteurs en identifient trois : les compétences relatives aux tâches, les généralisations à propos de soi ou à propos de l'environnement, ou encore les actions concrètes. L'individu est en effet socialisé dans une société caractérisée par un certain nombre de règles implicites ou explicites. De plus, il est issu d'une famille où prévalent certaines valeurs, des modèles et des modes d'éducation déterminés (Guichard, 2006). Il faut, selon leur conception, contextualiser les expériences d'apprentissage des élèves. L'individu doit tenir compte de ces facteurs dans la construction progressive d'un cadre représentatif qui lui permettra de résoudre le problème de choix d'orientation.

La théorie des systèmes relative au développement de carrière élaborée par les auteures Patton et Mahon (1999) permet d'identifier deux principales composantes du développement de carrière : le contenu et le processus. Le contenu met en évidence les variables relatives à l'individu et au contexte, qui sont considérées comme des influences marquantes du développement de carrière. Parmi ces variables, nous retrouvons celles qui appartiennent au système individuel (ex. : intérêts, valeurs, croyances, aptitudes, concept de soi, etc.) et au système contextuel (ex. : groupe de pairs, famille, médias, région géographique, etc.). Quant

aux influences relatives au processus, elles sont représentées par la nature récurrente de l'interaction entre le système individuel et le système contextuel, le changement au fil du temps ainsi que le facteur chance. Pour les auteures, il est nécessaire d'établir une relation entre l'apprentissage et le développement de carrière.

En résumé, il apparaît que l'orientation fait d'abord référence à une dynamique individuelle de l'ordre du développement de l'identité. L'orientation professionnelle devient une activité de personnalisation. Selon la théorie de Holland, les individus qui éprouvent de l'indécision vocationnelle ont une identité diffuse caractérisée par l'absence d'un type de personnalité prédominante. Ces individus ont des intérêts professionnels diversifiés. Pour exprimer une préférence vocationnelle il faudrait avoir une identité claire, c'est-à-dire avoir un profil de personnalité cohérent et différencié.

Pour Super, la construction d'un projet professionnel est un processus de développement et d'actualisation de l'image de soi. En effet, la décision d'orientation n'engage pas l'étudiant du seul point de vue du choix. Aider une personne à choisir son orientation scolaire consiste à l'aider à se forger une représentation de soi et à comprendre « les représentations de soi que les autres renvoient » (Cohen-Scali et Guichard, 2008 p.3). Il s'agit d'aider les individus à « se faire soi » en articulant le passé, le présent et des perspectives futures.

Toutefois, il est aussi possible de saisir dans ces différentes thèses, la présence d'une sociologie implicite basée principalement sur les relations entre l'individu et son environnement, puisque l'orientation fait aussi référence à de multiples facteurs liés autant au statut socio-économique, et au sexe qu'aux caractéristiques de l'environnement scolaire. Super souligne le rôle indispensable des facteurs socioéconomiques (en particulier la famille) qu'il considère comme déterminants dans la construction de projet professionnel d'un individu.

Krumboltz et Mitchell ont aussi mis l'accent sur l'ensemble des influences d'ordres social, culturel, politique et économique dans les choix de professions. Cette dynamique individu-milieu suggère que les décisions prises à partir d'une démarche d'orientation ne se réduisent pas uniquement à des aspects rationnels. La décision résulte de représentations

issues de la confrontation de l'individu avec son milieu. On s'aperçoit ainsi que ces analyses font place à une sociologie qui renvoie à la conception de l'individu dans ses ancrages sociaux et à celle axée sur l'acteur social.

Cependant, au regard de la nature des données disponibles dans l'enquête Relève sur lesquelles nous travaillons, il est difficile d'avoir recours à ces théories dans l'analyse, car les variables utilisées dans la recherche ne tiennent pas compte des facteurs psychologiques. Néanmoins, ces travaux peuvent être un support dans la compréhension de l'indécision vocationnelle. En les recensant, nous avons voulu faire ressortir la sociologie implicite, et ainsi considérer la construction des choix scolaires et professionnels comme des processus profondément sociaux.

1.3 Décision, indécision et personnes indécises

Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'indécision que vivent les étudiant.es quand vient le moment de choisir un programme scolaire ou professionnel. Nous en présentons quelques-uns. Mais avant, il importe de cerner plus précisément les notions de choix, de décision et d'indécision.

1.3.1 La notion de choix

Choisir suppose une action, faire un choix parmi plusieurs options peut être un acte libre ou contraignant. Dans son ouvrage *Choisir son école*, Agnès Van Zanten (2009) suggère deux cas de figure que recouvre la notion de choisir. Choisir est un acte par lequel se manifeste la liberté individuelle. Dans ce cas, il peut être l'expression d'une volonté. Il permet de fixer des intentions qui sont souvent guidées par des intérêts égoïstes ou « désintéressés ». Il peut être aussi l'expression d'une rationalité, il fait appel à la capacité de jugement. Il est également une démonstration de pouvoir, car les individus ne disposent pas des mêmes ressources pour choisir.

Choisir est aussi un acte social. D'abord, il est social dans son exercice concret, car depuis leur naissance, les individus sont influencés par leur entourage, les différentes socialisations qui les façonnent auront des effets sur les choix tout le long de leur vie.

Le choix est aussi un acte social parce qu'il participe d'une construction identitaire, car dans les sociétés modernes, l'individu est perpétuellement en quête d'autoréalisation personnelle. Toutefois, dans la construction des choix, l'individu a aussi besoin de l'appui d'autrui, il a recours à ses réseaux sociaux qui sont des « dispositifs de jugement ».

Enfin, le caractère social des choix s'exprime par le fait qu'ils dépendent des opportunités et des contraintes extérieures, dont les individus, n'ont pas le contrôle. L'accessibilité et la diversité du choix agissent sur l'individu en limitant les offres. Le choix est par ailleurs le reflet de la société dans laquelle il s'inscrit du point de vue de sa stratification et de sa différenciation (Van Zanten, 2009). Choisir une profession consisterait généralement à en identifier une en fonction de préférences traduites en critères au sein d'un univers de possibilités disponibles.

1.3.2 La notion de décision

On emploie le terme de décision quand la personne est active dans la recherche d'éventualités ou de solutions. Ce terme désigne soit l'ensemble de la démarche décisionnelle allant du moment où la personne commence à réfléchir à son problème jusqu'au moment où elle doit mettre en œuvre sa décision et s'y tenir (Dosnon, 1996). En un mot, la décision serait l'action de choisir entre plusieurs options selon une hiérarchie de préférences à un moment donné (Forner, 2001 ; Patton et McMahon, 1999).

Le moment où la personne fait son choix à partir des éventualités retenues après une démarche d'exploration du problème constitue l'étape de la prise de décision. On emploie le terme choix lorsque les différentes options possibles sont déjà disponibles. Les travaux de Krumboltz et Mitchell (1999) soulignent que les préférences scolaires et professionnelles ainsi que l'acquisition de compétences en matière de prise de décision s'acquièrent par le biais des expériences d'apprentissage que la personne réalise.

Le processus de décision est considéré dans la durée. Ce processus consiste en une séquence d'étapes qui sont à mettre en œuvre à plusieurs reprises au cours de la vie, qui commence avec la prise de conscience qu'une décision est à prendre de façon imminente et se poursuit à travers les phases de planification (rassembler et évaluer l'information),

d'engagement (sélection d'une option), et se termine par l'étape de réalisation (Dosnon, 1996). (Krumboltz et Hamel, 1977) ont élaboré un modèle qui précise les différentes étapes à suivre pour parvenir à un choix, « DÉCIDÉS » :

- Définir le problème : fixer des objectifs appropriés pour la prise de décision.
- Établir un plan d'action : fixer des mesures à prendre lors du processus.
- Clarifier les alternatives : penser à ce que l'on veut d'une carrière et en discuter.
- Identifier les alternatives : identifier d'autres emplois que l'on pourrait faire.
- Découvrir les issues probables : Imaginer le fait de travailler dans un emploi.
- Éliminer les alternatives de façon systématique : comparer les emplois alternatifs.
- S'engager dans l'action : élaborer un plan d'action pour atteindre son objectif.

1.3.3 L'indécision vocationnelle

L'indécision est une hésitation à faire un choix, elle relève de l'incertitude. Le terme « vocationnel » est un anglicisme qui renvoie aux choix scolaire et professionnel. L'indécision vocationnelle est alors le fait d'hésiter, d'être incertain dans les choix scolaires et professionnels.

Crites (1969) définit l'indécision vocationnelle comme l'incapacité pour une personne de faire un choix ou de s'engager dans un cheminement de carrière qui le prépare à entamer une profession. Il distingue trois types de personnes indécises : « *the multipotential individual* », « *the indecided individual* », « *the uninterested individual* ». L'indécision peut représenter un individu ayant plusieurs choix et incapable d'en choisir un, ou un individu n'ayant pas de choix, ou encore un individu ayant fait un choix, mais pour lequel il n'a aucun intérêt.

Pour Dosnon (2003), l'indécision, est considérée comme « l'incertitude attachée aux aléas quant à la réalisation d'un choix évident, tant par l'incertitude du choix, ou par

l'absence de préférence ou bien encore par la multiplicité ou l'instabilité des préférences » p. 15. L'indice de l'indécision est l'absence de formulation d'un choix scolaire ou professionnel en réponse à une question portant sur les intentions ou les projets. Pour l'auteure, le temps des certitudes est révolu en matière de décision de carrière. La promotion de l'incertitude devra permettre d'anticiper les événements imprévus et de créer des conditions favorables à de bonnes occasions.

L'indécision, pour l'auteure est un signe d'ouverture d'esprit qui permet au jeune de faire émerger les significations qu'il donne au travail et aux facteurs qui influencent ses choix professionnels. Ce n'est pas un « état » de la personne, mais un moment d'un processus¹. Dès lors, l'indécision peut même apparaître positive au sens où elle participe à la construction du moi. Surtout, le rythme de la prise de décision est variable d'un individu à l'autre. Cette variabilité serait à rapporter soit à la construction de l'identité en particulier l'identité professionnelle, soit à des enjeux psychologiques.

Forner (2007), définit l'indécision vocationnelle comme « l'incapacité d'une personne à exprimer un choix quand elle est incitée à le faire ». Une connotation négative du terme « indécision » domine dans la littérature : doute, hésitation, flou, désorientation. L'indécision est alors vue comme une forme d'inadaptation personnelle, parfois quasi pathologique. Les jeunes indécis ont été associés aux difficultés suivantes : échec scolaire, refus ou abandon des études, insatisfaction personnelle, anxiété, dépendance, faible estime de soi.

Mais pour Forner, cette approche apparaît insuffisante pour comprendre le phénomène de l'indécision vocationnelle. Il faudrait, en plus tenir compte des facteurs propres au sujet, considérer deux cadres essentiels qui ont des effets sur les projets professionnels des adolescents : les cadres familial et scolaire.

¹ On comprend alors l'importance des analyses longitudinales pour tenir compte de cette caractéristique et ne pas retomber dans une approche qui pense l'indécision comme un état.

1.3.4 Personnes indécises

Dosnon (1996) distingue l'indécision développementale et l'indécision généralisée, et précise les relations entre anxiété et indécision. D'après l'auteur, les recherches en matière d'indécision peuvent être intégrées à l'intérieur de deux courants principaux. Le premier vise d'abord à démontrer un modèle uni- ou pluridimensionnelle de l'indécision vocationnelle ainsi qu'à préciser ses composantes. Le second s'intéresse aux personnes afin d'établir diverses typologies de l'indécision. Dans les recherches antérieures, l'indécision était considérée comme un événement ; elle était tantôt envisagée dans ses relations au processus décisionnel, tantôt considérée comme une dimension psychologique dont il fallait déterminer les concomitants et les antécédents. Selon cette perspective, on a pu établir une typologie de l'indécision en fonction des facteurs de modulation.

Tyler (1961) divise les indécis en deux groupes. Le premier est celui des individus dont l'indécision est circonscrite au choix professionnel. Cette indécision, appelée indécision développementale, est située dans le contexte du développement des adolescents et des jeunes adultes. Dans ce contexte, le choix professionnel est conçu comme une étape au cours du développement de l'individu et non plus comme un moment ponctuel et isolé. Selon cette perspective, l'indécision est, chez l'adolescent, une période normale qui précède l'entrée dans le processus de décision. Le fait d'être indécis traduit simplement l'état d'immaturité.

Cette forme d'indécision se résout souvent avec le temps. Le deuxième groupe identifie des personnes dont la situation d'indécision persiste et les rend incapables de prendre une décision. Cette indécision, qualifiée d'indécision généralisée, ne disparaît pas avec le développement de la personne et résiste aux interventions extérieures, c'est une incapacité généralisée à prendre des décisions quels qu'en soient le thème et l'importance, même quand les conditions optimales du choix sont remplies (Dosnon, 1996).

Lucas et Epperson (1990), à partir des réponses aux trois échelles de M.V.S², ainsi qu'à des questionnaires évaluant l'estime de soi, l'importance accordée au travail, le locus de contrôle, l'anxiété-trait et l'anxiété situationnelle, dégagent les types d'indécis suivants :

- Les étudiants qui sont anxieux et dépendants. Ils ont peu d'intérêt pour le travail ou le domaine relationnel, ils ont une faible estime de soi et un locus externe, leur identité vocationnelle est peu assurée. Ces étudiants sont dépendants d'autrui, ils mentionnent des obstacles et un manque d'information dans le processus de choix.
- Les étudiants qui jonglent avec différents rôles. Ces étudiants accordent de l'importance au travail, aux loisirs et aux relations sociales. Ils ont une faible estime de soi, un locus externe et manifestent une relative anxiété. Ils mentionnent également un manque d'information pour pouvoir choisir.
- Les étudiants qui sont peu anxieux et orientés vers le travail. Ils ont un locus interne, une estime de soi supérieure à la moyenne, et n'ont pas besoin d'être mieux informés sur les professions.
- Les étudiants qui sont légèrement anxieux et qui investissent dans le travail. Ces étudiants ont un locus interne, une estime de soi supérieure à la moyenne, et n'ont pas besoin d'information sur les professions. Ils sont non dépendants.
- Les étudiants qui sont non anxieux. Ces étudiants ont légèrement les mêmes caractéristiques que ceux du quatrième groupe (Dosnon, 1996).

Savickas et Jarjoura (1991), à l'aide de l'Échelle de Décision professionnelle (C.D.S)³, ainsi que d'autres instruments de mesure utilisés, proposent une double lecture des scores d'indécision. Ils distinguent cinq types développementaux et neuf types de difficultés causant l'indécision. En ce qui concerne les cinq types développementaux, on retrouve :

- Un premier groupe (30 %) qui a des difficultés liées à l'engagement dans la prise de décision.

² M.V.S : My Vocational Situation. Les trois échelles sont : Identité vocationnelle, Obstacles, Besoin d'information.

³ CDS : Career Decision Scale

- Le deuxième (30 %) regroupe les étudiants qui ont fixé leurs préférences et qui essaient de spécifier leur choix tout en poursuivant l'exploration.
- Le troisième (18 %) éprouve des difficultés à fixer les choix.
- Le quatrième (16 %) rencontre des difficultés qui les empêchent d'aborder le choix, il rassemble des étudiants qui se heurtent à des obstacles extérieurs ou à des conflits internes entravant la prise de décision.
- Le cinquième (7 %) caractérise des individus qui ont des difficultés à se décider en toute situation, sujets anxieux, indécis chroniques (Dosnon, 1996).

Forner (2007) a aussi établi quatre conceptions de l'indécision à partir de différentes études recensées : l'approche dichotomique, l'approche développementale, l'approche du traitement cognitif de l'information, l'approche multifactorielle.

La première, l'approche dichotomique, différencie les personnes décidées des personnes indécises. Les personnes indécises se caractérisent par l'absence de choix à un questionnement sur les intentions d'avenir en matière d'activité professionnelle. Ces personnes n'ont en commun que leur seul état d'indécision. Ainsi, les tenants de cette approche cherchaient d'une part, à préciser la fréquence de ce comportement indécis au cours de l'adolescence et, d'autre part, à identifier les contrastes entre les personnalités des jeunes décidés et des jeunes indécis.

La deuxième approche, dite développementale, part du principe que les décisions d'orientation se prennent à l'issue d'un long processus de développement qui conduit les jeunes à prendre une décision au cours de l'adolescence. Les personnes décidées sont celles dont le développement est précoce et les personnes indécises sont celles dont le développement est tardif. Cette conception développementale fait parfois de la capacité à décider une dimension de la maturité vocationnelle (qui est un état préparatoire aux prises de décision de carrière qui croît pendant l'adolescence). C'est une approche négative de l'indécision.

D'après Forner, ce modèle laisse apparaître deux difficultés : « la première est que tous les états indécis ne décroissent pas lors de l'adolescence, la seconde est que les processus de résolution de problèmes ne sont pas toujours précisément décrits ». En effet, selon l'auteur, lorsqu'une minorité de jeunes n'arrivent pas à résoudre leurs problèmes de carrière avec ou sans aide d'un tiers, l'indécision n'apparaît plus comme un état transitoire de l'adolescence, mais comme une caractéristique problématique de la personne. Cette indécision, liée aux caractéristiques de la personnalité, a tantôt été qualifiée d'indécision chronique ou d'indécision généralisée, censée se manifester dans d'autres situations que les décisions de carrière.

Selon la troisième approche (traitement cognitif de l'information), chaque phase du processus de décision est caractérisée par des traitements de l'information contrôlés par des règles métacognitives plus ou moins pertinents. L'indécision serait la conséquence d'un dysfonctionnement des règles métacognitives qui traitent de l'information. Cette approche peut être personnifiée : le modèle idéal prôné est celui du jeune décidé qui construit soi-même une connaissance intégrée de soi et du monde et qui retient l'option la plus intéressante pour lui et ses pairs. Deux autres états s'ajoutent à l'état idéal : l'état de « non-décision » et l'état d'« indécision ». Le premier, qualifié de normal, fait état d'une personne qui examine diverses options, mais qui n'est pas encore apte à formuler un choix. Le second fait état d'un enracinement dans un trouble fondamental de la personnalité qui pourrait découler de l'usage de règles métacognitives non pertinentes ou d'attentes irrationnelles.

Selon l'approche multifactorielle, l'existence d'un état indécis a pu être associée à celle d'un conflit interne. Il s'agit de conflits éveillés par la coexistence de plusieurs buts attirants, mais qui s'excluent mutuellement. Les conflits de type approche-évitement (attitude ambivalente face à un choix unique présentant simultanément des aspects désirables et indésirables) sont formulés en termes de manque d'information. Cette approche a permis spécifiquement de mettre en évidence les relations entre l'indécision et la maturité vocationnelle, d'une part, et l'indécision et l'identité vocationnelle d'autre part. Ainsi l'indécision serait associée à un manque d'exploration, de planification voire de compétence à la résolution de problèmes.

Ces différents résultats démontrent l'existence d'une multiplicité de types d'indécision. Ils permettent de saisir l'indécision vécue par les étudiant.es. Au sein de notre échantillon, nous avons rencontré des situations similaires. En effet, si l'indécision est un point caractéristique des étudiant.es, celle-ci se manifeste différemment : absence de formulation de choix ou difficulté à choisir parmi plusieurs intérêts. Certain.es manifestent des préférences et se laissent un temps d'exploration pour spécifier un choix durant leur parcours scolaire.

1.4 Les facteurs de modulation de l'indécision

L'indécision a été associée à plusieurs causes telles que l'identité et l'identité vocationnelle, l'estime de soi, l'anxiété et le locus de contrôle. Dans les théories de l'orientation, ces facteurs sont d'ordres psychologiques ou psychosociaux. Nous verrons au chapitre suivant que d'autres recherches mettent de l'avant des facteurs sociaux.

1.4.1 Identité et identité vocationnelle

Les recherches mentionnées ci-dessus ont souligné que la décision d'orientation n'engageait pas l'étudiant du seul point de vue du choix professionnel, mais aussi de la construction de son identité sociale. L'identité consiste en l'image qu'une personne a d'elle-même du point de vue de sa personnalité. Elle est en relation avec la connaissance de soi et représente un élément important dans les prises de décision vocationnelle.

Pour Super (Super, 1963), le développement de carrière est essentiellement un processus de développement et d'actualisation de l'image de soi. L'image de soi vocationnelle est la constellation des attributs du soi que la personne considère comme pertinents sur le plan vocationnel (Bujold, 1989). D'après, Guichard (2006), le soi peut être perçu comme une représentation mentale de sa personnalité, ou, comme l'ensemble des éléments qui nous définissent. Il peut être examiné du point de vue de sa structure et de son contenu, de son développement et des fonctions qu'il remplit.

L'identité vocationnelle est définie comme « la possession d'une vue claire et stable de ses buts, intérêts et talents » (Guichard, 2006 p.176). D'après Forner (2007) l'identité

vocationnelle serait la constitution d'une représentation de l'image de soi stable qui intègre des éléments professionnels. Le concept réfère donc à l'idée de l'identité de l'individu en référence avec le monde du travail ou du champ professionnel. Dans les décisions d'orientation, les individus doivent s'informer activement sur les formations, les emplois et les transformations des univers professionnels. Ils deviennent ainsi plus actifs dans la construction de leur identité professionnelle. L'orientation aurait ainsi une nouvelle fonction :

L'identité apparaît ainsi comme le principal processus concerné par les pratiques d'orientation avec l'émergence d'une nouvelle question sociétale qui pourrait s'énoncer de la manière suivante : comment préparer les individus à s'adapter aux changements en développant chez eux des compétences permettant d'anticiper et de prévenir les conséquences de ces changements sur la vie d'ensemble ? (Cohen-Scali et Guichard, 2008)

L'orientation professionnelle est une activité de personnalisation ou un « life designing » (Cohen-Scali et Guichard, 2008). Il s'agit d'aider les individus à « se faire soi » en articulant le passé, le présent et des perspectives futures. En somme, la construction identitaire des jeunes adultes « s'appuie plus que jamais sur l'espoir, l'apprentissage et l'exercice d'un travail professionnel. Parce que l'emploi est devenu rare, parce que le travail est devenu complexe, parce que la formation est de plus en plus liée au travail... » (Dubar, 1992 p.7)

1.4.2 L'anxiété

Tout d'abord, Dosnon (1996) distingue l'anxiété-trait de l'anxiété situationnelle ou décisionnelle. Celle-ci est « un état transitoire ou condition de l'organisme humain caractérisé par des sentiments subjectifs consciemment perçus de tension et d'appréhension ainsi que par une activité élevée du système autonome » (p.135). Un jeune « non-décidé » s'il est contraint par la pression sociale de choisir éprouvera de l'anxiété, cette anxiété est une conséquence et devrait disparaître une fois que le jeune aura reçu l'information suffisante pour se décider.

L'anxiété-trait reflète une disposition d'ensemble relativement stable plutôt qu'une réaction à une situation spécifique. C'est le fait d'avoir à prendre une décision qui éveille l'anxiété et celle-ci rend l'individu incapable d'accomplir l'action appropriée, quelle que soit l'information dont il dispose, il évite l'anxiété en évitant le choix lui-même.

Selon Falardeau et Roy (1999), l'anxiété est une émotion, c'est le résultat de son dialogue intérieur face à une situation particulière, elle consiste en une réaction émotionnelle inappropriée devant une situation non dangereuse, elle n'est que l'anticipation d'un danger plutôt improbable. Elle se définit comme un état d'inquiétude élevé causé par l'appréhension négative d'un événement. Elle joue un rôle important dans l'inconfort lié à l'indécision. La personne anxieuse se fait moins confiance, adopte certaines croyances et certains comportements qui interfèrent avec son sentiment de compétence et sa capacité à prendre une décision. L'anxiété serait alors une conséquence de l'indécision.

Cependant, d'autres études (Crites, 1969 ; McGowan, 1997) démontrent que l'anxiété est un antécédent direct de l'indécision chronique. Le fait d'avoir à prendre une décision éveille l'anxiété et celle-ci rend la personne incapable de faire un choix approprié. Pour Dosnon (1996), il est difficile à partir des recherches en cours de déterminer si l'anxiété est une cause ou une conséquence de l'indécision.

1.4.3 L'estime de soi

Selon Copersmith (1967), l'estime de soi se définit comme une attitude d'appropriation ou de désappropriation de soi, elle est aussi liée à l'attitude de confiance, à la satisfaction et au sentiment de compétence qu'une personne entretient vis-à-vis d'elle-même. Les individus développent des stratégies très variées afin de maintenir leur estime de soi, ils évitent les situations qui mettent à mal leur estime de soi et recherchent celles qui les mettent en valeur. Cette recherche de l'estime de soi peut aboutir à des conduites peu adaptées voir catastrophiques à moyen ou à long terme : optimiste excessif quant à l'avenir, recherche d'une valorisation de soi hors des normes sociales (Guichard, 2006).

1.4.4 Le locus de contrôle

Fournier, Pelletier et Pelletier (1993), définissent le locus de contrôle comme étant la conviction personnelle de posséder le pouvoir de se déterminer soi-même plutôt que de devoir s'en remettre aux circonstances extérieures. Il y a deux types de locus de contrôle. Le locus de contrôle interne permet à une personne de percevoir le pouvoir qu'elle a sur son environnement. Cette personne a tendance à agir en fonction de ses besoins, de ses valeurs et

de ses intérêts ; elle vit peu d'anxiété, elle est affirmative et elle a confiance en ses capacités à prendre des décisions. Le locus de contrôle externe se distingue, car la personne s'accorde peu de pouvoir et de responsabilités par rapport à son destin, elle attribue les situations se produisant dans sa vie à des facteurs externes tels que la chance, le hasard et les actions des autres (Bégin, Bleau et Landry, 2000).

1.5 Conclusion

Les théories en développement de carrière présentées dans la première partie du chapitre mettent en lumière des éléments importants dans les prises de décision professionnelle. Les caractéristiques telles que les aptitudes et les intérêts, les styles cognitifs et personnels, l'image de soi, les divers traits de personnalité peuvent être à l'origine de l'indécision vocationnelle. Selon l'approche traits-facteurs, l'indécision serait liée à des traits de personnalité. Elle se manifesterait au moment de la prise de décision. Pour le modèle développemental, le développement vocationnel s'imbrique dans le développement de toute la personne, l'indécision serait associée au développement tardif de l'adolescent. Il propose une conception du choix de carrière basée sur le processus continu de la maturation vocationnelle. Les approches sociocognitives accordent de l'importance au développement cognitif qui conduit les individus à organiser et à utiliser des informations personnelles, sociales ou professionnelles dans les prises de décision. Selon cette approche, l'indécision serait la conséquence d'un dysfonctionnement des règles métacognitives qui traitent de l'information. Elle serait associée à un manque d'exploration, de planification, de compétence à la résolution de problèmes. Toutes ces conceptions nous invitent à reconnaître le rôle de l'individu dans la détermination des choix professionnels.

Par ailleurs, ces théories tiennent aussi compte des facteurs associés au milieu d'appartenance des individus dans l'indécision vis-à-vis des choix professionnels. L'indécision vocationnelle est un processus individuel socialement ancré. L'importance des déterminants sociologiques ou culturels dans la construction des projets professionnels a pu être dégagée par Super. L'indécision est liée aux positions sociales et économiques des individus. Les approches dites traits-facteurs ont également pu dégager les effets de la combinaison des environnements où évolue l'individu dans les prises de décision. Krumboltz

et ses collègues ont apporté leur contribution en identifiant le rôle de l'apprentissage social dans les décisions vocationnelles à partir de l'approche sociocognitive. Le processus de décision s'avère particulièrement intéressant à étudier de manière longitudinale.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Deux grandes tendances se dégagent dans la recherche sociale dans le domaine de l'orientation. La première s'intéresse aux manières dont les professionnels et les institutions s'y prennent pour informer les étudiant.es des possibilités professionnelles et des mesures de soutien. La seconde explore les modes de choix scolaires et professionnels. Elles peuvent porter sur le processus de « décision » des individus en situation d'orientation. Il s'agit de l'ensemble de la démarche décisionnelle allant du moment où la personne amorce sa réflexion jusqu'au moment où elle doit faire son choix entre différentes alternatives.

Il est possible de saisir, à un niveau microsocial, l'influence des relations sociales sur le processus de choix de programme et éventuellement de métier (Gingras et Terrill, 2006). Plusieurs recherches ont aussi souligné que la décision d'orientation n'engageait pas l'étudiant du seul point de vue du choix professionnel, mais aussi de celui de la construction de son identité sociale (Cohen-Scali et Guichard, 2008). D'autres travaux ont plutôt insisté sur les effets des facteurs méso-sociaux en référence à l'institution scolaire en général et aux institutions orientantes en particulier (Arrighi et Gasquet, 2010 ; Berthelot, 1993 ; Berthet *et al.*, 2008). La recherche a aussi mis en évidence l'effet de facteurs macrosociaux comme l'origine sociale (Baudelot et Establet, 1992 ; Blau *et al.*, 1956 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Caille et Lemaire, 2002 ; Duru-Bellat, 1988 ; Naville, [1945]1972). Nous reprendrons quelques distinctions pour synthétiser les travaux sociologiques sur la question.

2.1 Quelques recherches empiriques sur l'orientation

2.1.1 Orientation et société

Berthelot (1993) a proposé une approche sociologique de la question de l'orientation, qui met en évidence la complexité des rapports entre le système scolaire et la société. L'orientation est pensée comme un processus où les désirs et les possibilités des individus se confrontent aux contraintes ou opportunités de la société. Les choix individuels en matière d'orientation sont largement définis en référence aux positions sociales des individus au sein de la société. L'auteur décrit les changements qui se sont opérés dans les sociétés modernes sur la relation formation-emploi, et l'impact de ces changements sur les parcours scolaires et professionnels des individus.

Les sociétés en développement en créant des fonctions nouvelles créent des parcours nouveaux. On observait autrefois une identification aux fonctions et aux parcours des parents. « Aujourd'hui, le travail apparaît comme une construction juridique, administrative et complexe à laquelle on n'aboutit qu'après un long, périlleux et tortueux parcours [...], le travail acquiert un statut de profonde ambivalence » (Berthelot, 1993 p.42). Dans la construction d'une trajectoire singulière se nouent le social et l'individuel. L'auteur rappelle que le passage de la société industrielle à la société post-industrielle, en offrant plusieurs possibilités a augmenté les incertitudes. Comme, l'orientation entretient toujours des liens relativement étroits avec le développement économique et social, le processus d'orientation peut donc être appelé à répondre à des objectifs sociaux et économiques très différents. Cette sociologie reprend plusieurs fondements théoriques présents dans les travaux de recherche depuis plusieurs années

Naville, ([1945]1972) quant à lui, a présenté une sociologie de l'orientation dans laquelle « l'orientation professionnelle est déterminée par la structure des rapports de production, c'est la division du travail qui construit les aptitudes, l'individu n'existe pas en dehors du contexte social qui le façonne doublement : les aptitudes ne peuvent être révélées et organisées que par l'activité de travail mais surtout elles ne sont qu'une mise en forme de

ce que la société regarde comme utile, les aptitudes sont donc une construction sociale » cité par Dugué (2004b p.137). C'est en réponse à la démarche « diagnostic-pronostic » basée essentiellement sur la prééminence des facteurs innés, et de l'idéologie qui la sous-tendait que Naville a conçu sa sociologie de l'orientation. Sa critique est soutenue par la sociologie des années 1960 qui confirme l'intervention des facteurs socioéconomiques dans les choix de carrière.

Par la suite, Bourdieu et Passeron (1970) ont montré que l'orientation scolaire est fonction de la hiérarchie sociale, et qu'elle lèse avant tout les enfants issus de milieux sociaux et culturels défavorisés. Ces enfants défavorisés sont éloignés de ceux qui sont légitimés par l'école. En effet, dans ces milieux, les parents et leurs enfants considèrent la réussite scolaire comme un don ou une aptitude et, de ce fait, ils acceptent plus facilement les redoublements ou les orientations dans les filières les moins prestigieuses. Ainsi, l'orientation scolaire et professionnelle dépend-elle à la fois de l'origine sociale et des attentes familiales. Elle se situe entre le modèle de la transmission/reproduction pour les professions indépendantes et celui de la relégation pour les élèves en échec scolaire.

Aux États-Unis, des chercheurs (Blau *et al.*, 1956) ont mis en évidence un certain nombre de conditions précédant le choix professionnel et leurs interrelations. Selon leur conception, la structure sociale a une double influence sur le choix professionnel. Elle est le lieu des expériences sociales qui modèlent le développement de la personnalité et elle définit les conditions socioéconomiques dans lesquelles s'opère le processus de sélection des professions. Ces chercheurs ont également montré que le statut social des parents influe sur le niveau de scolarité atteint par un individu, lequel influe à son tour sur le niveau professionnel auquel parviendra l'individu (Blau et Duncan, 1967).

Au Canada, Breton et de ses collaborateurs (1972) sont partis du principe que les intentions et les décisions d'un adolescent relatives à son avenir reposent sur trois ensembles de facteurs inter reliés : son origine sociale, son expérience actuelle, ainsi que ses attitudes et sa préparation par rapport à l'avenir. Ces variables ont été étudiées en fonction de leurs effets sur l'indécision vocationnelle, le projet d'étude et le niveau de préférence pour certaines

professions. Ainsi, pour la situation sociale et familiale, l'étude a noté que les projets d'études des adolescents étaient reliés au statut socioéconomique de leur famille. L'ambition que l'étudiant manifeste dans ses projets d'études et le niveau de ses préférences professionnelles sont aussi liés à l'encouragement des personnes significatives à ses yeux (parents, personnel de l'école, amis).

Dans les années 1980, c'est le caractère sexué de l'orientation qui attire le regard des sociologues. En effet, pour accéder aux filières les plus prometteuses en rapport avec les positions professionnelles, les filles doivent être plus performantes que les garçons (Duru-Bellat, 1988). Pour Baudelot et Establet (1992), les ancrages sociaux ont un poids considérable sur les parcours et les choix individuels. Ainsi, bien qu'elles réussissent mieux à l'école, les filles s'orientent vers des métiers qui sont très souvent associés aux rôles traditionnels féminins du fait de leur socialisation antérieure. Même à caractéristiques scolaires et sociales comparables, les filles choisissent moins les emplois dans les secteurs industriels que les garçons (Caille et Lemaire, 2002). Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce caractère sexué de l'orientation à savoir : la précocité des projets professionnels des filles et leur propension à s'auto-sélectionner et à se censurer, leurs résultats scolaires (en moyenne supérieurs à ceux des garçons), le lieu de formation et la forme de la scolarisation (l'apprentissage à un métier étant beaucoup plus masculin) (Rosenwald, 2006 ; Szczepanik, Doray et Langlois, 2009a)

Depuis les années 1990, l'orientation scolaire et professionnelle est aussi pensée dans le cadre du projet éducatif d'une éducation et d'une formation tout au long de la vie où chaque individu est responsable de son orientation. Dans la plupart des pays développés, l'orientation est davantage considérée comme une activité pédagogique qui consiste à proposer des informations variées relatives aux parcours envisageables et une aide aux individus afin de les préparer à la prise de décision (Meunier, 2008).

Toutefois, les inégalités de réussite renforcées par les stratégies familiales en matière de choix d'établissement ou d'option d'orientation persistent toujours. L'école en tant qu'institution les renforce par son mode de fonctionnement, par les contenus qu'elle propose

et par les jugements sociaux qui sont aux fondements de ses décisions d'orientation (Duru-Bellat, 2006).

2.1.2 Le système scolaire : facteur déterminant de l'orientation

Le système scolaire est lui-même orientant, il peut faciliter ou contraindre, par les dispositions réglementaires qu'il privilégie, le cheminement vocationnel des élèves. Cette influence peut être décrite en montrant que le système scolaire peut agir, volontairement ou involontairement, sur l'orientation des élèves par les effets structurants de ses diverses composantes (conditions d'admission ou de sélection, l'offre de formation, les caractéristiques des programmes de formation, l'utilisation des résultats scolaires). Les effets directs du système scolaire sont liés aux conditions d'admission, qui la plupart du temps sont basées sur les résultats scolaires et le contingentement de certains programmes.

L'examen d'un ensemble de travaux français permet de montrer les mécanismes à l'œuvre aux divers niveaux du système éducatif. Dans l'analyse sociologique du fonctionnement de l'institution scolaire, deux perspectives retiennent notre attention. La première insiste sur le rôle des structures, qui, intériorisées par les individus, les conduisent à faire les choix scolaires les plus probables, en fonction de leur origine sociale (Bourdieu et Passeron, 1970). Le deuxième type d'analyse considère le processus d'orientation comme une action collective à laquelle participent différentes catégories d'acteurs (Berthelot, 1993 ; Berthet *et al.*, 2008 ; Masson, 1997). Ces recherches étudient la manière dont les interactions entre les agents de l'institution contribuent à la détermination des carrières scolaires.

Les premières analyses soulignent effectivement l'effet de l'institution scolaire sur les destins individuels par le renforcement des inégalités sociales. Plusieurs dimensions du fonctionnement de l'institution scolaire ont une influence sur les choix d'orientation. Pour Thierry Berthet *et al* (2008), les choix individuels s'élaborent sous des contraintes institutionnelles.

En premier lieu, la norme scolaire, qui fonde le principe de sélection méritocratique, permet aux élèves en réussite scolaire d'avoir une trajectoire sans obstacle. Ces élèves bénéficient le plus souvent de l'appui de leurs parents dans leur scolarité, d'une information et d'un réseau relationnel qui leur permettent de développer des stratégies efficaces afin d'éviter le redoublement. À l'opposé, les élèves aux faibles résultats scolaires sont orientés vers les voies professionnelles. Ces élèves sont souvent issus d'un milieu culturel éloigné de la culture scolaire, démunis en termes d'information et de ressources familiales, en fonction de l'offre locale.

En second lieu, les différenciations sociales, renforcées par des déséquilibres spatiaux dans la répartition de l'offre de formation jouent aussi un rôle dans l'orientation des élèves. Ainsi l'ascendance familiale et la composition sociale de l'entourage ont des effets sur la « norme » qui fixe le jugement sur l'utilité du diplôme. Chez les cadres, souvent regroupés dans les grandes villes, on valorise les diplômes d'études supérieures tandis que chez les ouvriers dans les petites communes, c'est le CAP⁴ ou le BEP⁵ qui est valorisé. Le conseil de classe qui doit avaliser les vœux des parents a également un effet limitatif sur les choix scolaires et professionnels. C'est ainsi que se dessinent trois catégories d'élèves : les informés, bons élèves de la voie générale, les affectés, moins bons élèves de la voie professionnelle, les éjectés pour les jeunes sortis sans solution.

Au côté de la performance scolaire et de l'origine sociale, la contrainte territoriale est aussi une dimension qui influe sur les choix d'orientation. Ces derniers sont situés géographiquement, car l'offre de formation locale contraint les choix et incite les personnes les moins mobiles à une plus faible qualification, ce qui compromet les intérêts et les aptitudes des individus. La question de la mobilité repose aussi sur une réalité économique, où immobilité et faiblesse des ressources financières sont corrélées (Berthet *et al.*, 2008). L'orientation se pose alors plus en termes de « partir ou rester » qu'en termes de choix de filières. Ceci peut contribuer à l'indécision que vivent certain.es étudiant.es.

⁴ C.A.P : Certificat d'Aptitude Professionnelle

⁵ B.E.P : Brevet d'Études Professionnelles

Selon Arrighi et al (2010), ces «orientations frustrées » dérivent d'un processus d'affectation destiné à remplir des classes d'un système éducatif rigidement partitionné en sous-systèmes sélectifs. Pour ces auteurs, la question qui se pose est celle de la distribution des élèves dans les différentes filières de formation. Elle (la distribution des élèves) apparaît comme la résultante d'un univers de rigidités qui, au critère de l'excellence académique ajoute un faisceau de contraintes spécifiques :

- contraintes liées à la rareté relative des spécialités de formation sur un territoire donné ;
- contraintes liées à la nature fortement sexuée de ces formations ;
- contraintes liées à l'existence de discriminations ;
- contraintes liées à l'appétence des jeunes en lien avec leur histoire familiale et aux possibles de l'âge adolescent (Arrighi et Gasquet, 2010).

L'orientation scolaire contribue aussi à valider les inégalités socioculturelles au sein du système scolaire. En effet, l'analyse de l'orientation que fait Landrier (2010) permet de mettre en lumière les enjeux de l'organisation du système scolaire sur les trajectoires individuelles. Selon l'auteure, les inégalités de parcours trouvent leur origine, d'une part, au sein de différences de réussite scolaire selon les milieux sociaux, et d'autre part, au sein de différences relevant de l'orientation scolaire. Ainsi, du fait du processus d'orientation, les élèves obtenant des résultats scolaires similaires n'accèdent pas aux mêmes filières selon le genre ou l'origine sociale.

L'orientation contribue à ces inégalités de parcours scolaires par différents mécanismes qui relèvent du fonctionnement de l'institution elle-même, et qui interviennent au niveau des goûts et des souhaits. Dans le processus d'orientation, ce sont les demandes des familles et leur autosélection qui prévalent dès lors qu'elles sont entérinées. Ces choix effectués conditionnent la suite du parcours de formation. Ils restent dépendants du milieu social ou du genre donc des inégalités créées par les contextes de scolarisation. L'institution par la hiérarchie des filières (ex. : générales *versus* professionnelles) contraint les acteurs de l'orientation à orienter par défaut les élèves les plus faibles vers les filières professionnelles.

Zaffran (2010) interroge d'ailleurs les raisons pour lesquelles à performances scolaires équivalentes, certains élèves sont orientés en Segpa⁶ tandis que d'autres iront au collège. Il s'intéresse particulièrement aux caractéristiques sociodémographiques de ces élèves. Il constate que l'effet du milieu social d'origine est à la base de cette orientation. En effet, ces élèves proviennent de familles d'ouvriers non qualifiés ou inactifs, recomposées ou monoparentales et ayant une grande taille de famille.

L'auteur remarque également que les filles sont moins nombreuses à être orientées en Segpa. La raison est liée d'une part, à la meilleure réussite scolaire des filles qui sont plus performantes que les garçons, et d'autre part, aux attitudes des filles qui conviennent mieux aux normes de conduite scolaire attendues par les enseignants si bien que cela influe sur l'orientation des filles. Pour l'auteur, l'affectation des élèves en Segpa échappe aux critères strictement scolaires, car elle est basée sur des critères sociaux (Zaffran, 2010).

Le second type d'analyse a fait ressortir le rôle des différents acteurs dans le processus d'orientation. Masson (1997) examine les effets du fonctionnement ordinaire des établissements scolaires sur les orientations des élèves de l'enseignement secondaire. L'observation a mis en évidence les contraintes institutionnelles qui déterminent les carrières scolaires et les interactions entre les acteurs qui contribuent à la définition de la situation. De cette observation, l'auteur dégage trois points essentiels. Les parents d'élèves et les élèves sont septiques et critiques face au fonctionnement du processus d'orientation, car les pratiques d'orientation sont confuses pour eux. L'information en matière d'orientation ne renseigne pas sur les pratiques réelles des agents de l'institution. Les carrières scolaires dépendent de la combinaison des caractéristiques institutionnelles de l'établissement et de l'action collective (activité des agents de l'établissement, de leurs relations avec les élèves et leurs parents et des préférences de ces derniers). L'âge et le sexe participent aussi à la détermination des carrières scolaires, qui sont aussi définies par les circonstances, le hasard des rencontres, les affinités.

⁶ Segpa : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

En étudiant également sur une base ethnographique, les pratiques des agents de l'institution scolaire (les chefs d'établissement, les enseignants et les conseillers d'orientation) dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement du secondaire, Masson constate que les contraintes administratives du recrutement des élèves ont des conséquences sur le fonctionnement des établissements et dans l'orientation des élèves. Il indique aussi que le traitement des flux scolaires résulte d'un processus de négociation entre différentes catégories d'agents de l'institution.

L'analyse du traitement des flux scolaires permet de comprendre les interrelations entre les carrières individuelles, les contraintes structurelles ou le contexte social qui s'exercent sur les agents de l'institution scolaire dans leurs activités. Le rôle de ces agents n'étant pas clairement défini, le traitement des flux scolaires s'avère être une simple tâche administrative. Chaque catégorie ayant des intérêts différents, tente d'imposer sa conception de l'activité en vue d'asseoir son autonomie. Les conseils de classe sont donc le lieu des interactions quotidiennes entre ces différents acteurs. Ce processus de négociation ne va pas toujours sans conflits.

En analysant les parcours scolaires des jeunes dans l'enseignement secondaire professionnel en se focalisant sur les moments de choix d'orientation, Coinaud et Vivent (2010) font apparaître des logiques propres à cette filière d'enseignement, et aussi propres aux aspirations des familles de ces jeunes. Les bifurcations envisagées par les familles ne sont pas nécessairement du temps perdu. Elles sont considérées comme des stratégies pouvant permettre la maturation de certains projets individuels ou familiaux. D'autres surmontent des refus et rejets multiples en trouvant des voies alternatives dans l'installation professionnelle. Berthelot (1993) présente également les rapports qui se nouent entre l'institution scolaire et les mécanismes de l'orientation en mettant en lumière les stratégies que les individus développent pour tirer profit du système. Dans ce processus d'orientation, les individus essaient de s'adapter le jour au jour.

2.1.3 En somme

Les conclusions de ces travaux dépassent la production d'une liste de facteurs qui modèleraient les choix et les décisions, leur portée est plus globale. En effet, on aperçoit comment le processus d'orientation participe à la reproduction des inégalités sociales par une association étroite entre les ancrages socioculturels et les choix scolaires et professionnels. En même temps, on voit poindre de nouvelles formes d'articulation entre le social, l'orientation et l'individu. Même des changements sociaux ne produisent pas plus d'indépendance entre société et orientation. Ainsi, plusieurs de ces changements modifient les relations entre formation et emploi, les nouveaux emplois produisant des parcours sociaux et scolaires nouveaux. L'élargissement de l'univers des possibles crée davantage d'incertitude, expliquant en partie l'indécision croissante. En d'autres mots, la relation entre le social et l'individuel n'est pas distendue, mais prend des formes quelque peu différentes.

Par ailleurs, une autre observation que l'on peut tirer est le regard sociologique porté sur l'orientation à travers l'institution de l'orientation, c'est-à-dire des mesures, des dispositifs, des professions souvent propres à chaque société dont la fonction formelle ou explicite est de soutenir l'individu qui doit décider entre différentes alternatives scolaires et professionnelles. Il est alors possible de faire une sociologie de la profession des conseillers en orientation, d'examiner les décisions d'orientation des instances organisationnelles responsables et les facteurs qui les modulent (Masson, 1997), la contribution des agents éducatifs dont les conseillers à la décision individuelle (Berthet *et al.*, 2008), etc. De plus, le système scolaire encadre de manière différenciée le processus d'orientation lui-même selon les sociétés en définissant les ressources allouées et en fixant les modes d'intervention des agents éducatifs.

Cependant, ces travaux sociologiques abordent très peu la question de l'indécision vocationnelle. À partir du concept de parcours scolaires, Coinaud et Vivent (2010) ont analysé les moments de choix d'orientation des jeunes dans l'enseignement secondaire professionnel sans nécessairement insister sur leur indécision. Le sujet est surtout traité par les psychologues et les conseillers en orientation. Or la manière d'appréhender la décision est quelque peu différente selon les disciplines. La présente recherche se propose d'aborder la

question à partir du concept de parcours scolaires qui fait référence au cadre formel de la formation scolaire, (Doray, 2011b).

Cette perspective offre de nombreuses possibilités pour analyser la construction des projets scolaires et professionnels et leur articulation avec différents événements qui se produisent à l'extérieur de l'école. Elle accorde une importance particulière à la dimension temporelle, primordiale dans l'élaboration d'un projet. L'approche en matière de parcours scolaire permet notamment de saisir les manières dont les transitions et les bifurcations sont vécues par les étudiant.es et la signification qu'ils/elles leur accordent.

2.2 Les parcours scolaires

Différentes approches théoriques permettent d'articuler les relations entre le social et l'individuel. L'approche en matière de parcours est axée sur l'analyse d'un ensemble d'événements interconnectés. Elle permet de saisir l'articulation entre les représentations de l'expérience scolaire que se font les étudiant.es et la construction des projets professionnels. Le concept de parcours scolaire permet en outre d'examiner la capacité pour les étudiant.es d'influencer ou non le cours de leurs études. Il prête une attention particulière à l'interaction entre les facteurs sociohistoriques et la biographie individuelle. Le parcours scolaire se définit « comme une suite d'événements ou d'expériences dans le cadre des études dans un programme donné » (Doray *et al.*, 2009 (En ligne) p.15). Le concept se construit autour de quatre axes analytiques : les articulations entre l'individu et l'institution scolaire, les articulations entre les situations et le sens qui leur est attribué, les relations entre l'expérience scolaire et les expériences extrascolaires et l'insertion du parcours éducatif dans la biographie plus large de l'individu (Doray, 2011b ; Doray *et al.*, 2009 (En ligne)).

1. Les articulations entre l'individu et l'institution scolaire. Dans leur analyse, Doray *et al.* (2009 (En ligne)) insistent sur le rôle central joué par l'institution scolaire dans l'orientation des étudiants. En effet, l'orientation peut faciliter ou contraindre par les dispositions règlementaires qu'elle privilégie les parcours des étudiants. Les choix individuels s'élaborent sous des contraintes institutionnelles (Berthet *et al.*, 2008). Les

exigences formelles et informelles d'entrée, l'offre de formation, les pratiques d'orientation, la compétition scolaire, les formes d'évaluation, le régime pédagogique ou l'absence d'encadrement sont autant de mécanismes institutionnels qui agissent d'une manière ou d'une autre sur les parcours des jeunes. Les décisions d'orientation sont largement influencées par les acquis culturels et cognitifs ainsi que les conditions de vie. Le « regard » que les jeunes portent sur le système scolaire est socialement orienté. (Doray, 2011b). D'où l'intérêt pour nous de considérer les interactions en œuvre entre les étudiants et l'institution scolaire dans les processus d'orientation.

2. Les articulations entre objectif et subjectif. L'articulation entre le sens que les étudiants donnent à leur expérience scolaire et les dimensions objectives du cheminement constitue le deuxième axe dans la compréhension des parcours. Selon les auteurs, cette dynamique peut être prise dans une perspective interactionniste qui considère les « parcours » comme résultant à la fois d'une dimension objective (positions sociales, statuts et situations) et d'une dimension subjective (signification que les acteurs accordent à leur expérience). Elle peut aussi se manifester dans « la croyance dans le jeu » éducatif que les étudiants expriment. Elle peut enfin être analysée à partir de la sociologie de l'expérience où Coulon (1992) démontre que les rapports institutionnels entre les jeunes et l'organisation des établissements scolaires n'aboutissent pas nécessairement aux mêmes expériences éducatives individuelles. (Doray, 2011b). La « manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet et Martuccelli, 1996 p.62) doit être pris en compte dans la construction des projets scolaires et professionnels.
3. Les relations entre l'expérience scolaire et l'expérience extrascolaire. Le troisième axe abordé par les auteurs est l'articulation entre l'expérience scolaire et l'expérience non scolaire. L'accès à l'éducation peut être favorisé par des facteurs extrascolaires tels que les conditions de vie, les ressources économiques, la conciliation travail-famille-éducation. Les résultats de l'enquête réalisée par l'observatoire de la vie étudiante (Grignon, 2000) ont relevé que la vie matérielle (logement, santé, alimentation),

économique (dépenses, financement des études), et les conditions d'études avaient un impact sur les conditions de vie des étudiants. L'expérience extrascolaire peut intervenir dans les processus d'orientation en facilitant le renforcement des acquis scolaires ou en permettant le développement de certaines affinités avec les disciplines. Elle peut aussi favoriser un retour aux études ou contraindre à une bifurcation dans le parcours. Par exemple, des incidents biographiques, tels que des problèmes de santé, une grossesse chez les adolescentes, peuvent modifier le déroulement d'un parcours et conduire à des bifurcations (Picard, Trottier et Doray, 2011). Selon les auteurs, l'expérience extrascolaire doit être inscrite dans le « passé » des jeunes. Car l'influence du milieu familial d'origine, ainsi que le contexte géographique peuvent affecter la subjectivité des acteurs et leurs choix de formation. L'expérience non scolaire intègre aussi l'influence des pairs et des relations de sociabilité sur les choix scolaires et professionnels. Les relations du jeune avec ses parents d'une part, et celle avec ses pairs, d'autre part sont des ressources diversifiées (économiques, sociales) qui interviennent dans les prises de décisions en permettant notamment l'exploration de possibilités de carrière et en fournissant des informations (Guay *et al.*, 2003).

4. L'élargissement à des temporalités plus larges. Doray et al (2009 (En ligne) ; Picard, Trottier et Doray, 2011) inscrivent les parcours scolaires dans différentes temporalités qui permettent de saisir les dimensions sociales, économiques, culturelles et cognitives qui guident les étudiants dans la construction des projets professionnels. Les interactions et les interdépendances entre les différentes temporalités permettent entre autres de prendre en compte l'histoire de l'individu et des événements qui transforment ses trajectoires. Certains facteurs qui influencent les parcours scolaires prennent racine dans l'origine sociale et dans l'expérience scolaire antérieure des jeunes. Cette expérience peut être une source d'informations sur les différentes filières de formation. L'héritage culturel des jeunes peut aussi conditionner les parcours scolaires et professionnels. D'autres relèvent de l'expérience en cours et des conditions de vie actuelle. L'expérience en cours est un moment de confrontation des projets et des choix passés. La nature de l'expérience en cours et le sens que les étudiant.es lui accordent peuvent modeler les

parcours scolaires. Enfin d'autres relèvent des anticipations et des projets. Les étudiants et les étudiantes n'ont pas tous des projets bien définis à l'entrée au cégep. Certains ont des projets vagues ou précis. D'autres n'arrivent pas à anticiper l'avenir, et éprouvent de la difficulté à formuler un projet scolaire et professionnel (Doray *et al.*, 2009 (En ligne)).

L'analyse en termes de parcours permet d'appréhender la construction des choix scolaires et professionnels des individus dans toute leur complexité, à travers les interactions à l'œuvre dans les trajectoires individuelles.

2.2.1 Transitions et réversibilité au sein des parcours

Le passage du secondaire au collégial constitue une transition délicate pour les étudiant.es. Le processus d'orientation à ce stade s'opère souvent dans des délais courts. La première session, et même la première année, des étudiant.es au cégep constituent une période où les jeunes doivent s'adapter à un nouveau mode de vie. L'orientation scolaire peut modeler les parcours scolaires en induisant des bifurcations ou des abandons. Les travaux de Trickett et Buchanan (1997) sur l'étude des transitions soulignent que les jeunes vivent une succession d'évènements divers qui s'articulent en différents parcours (réussite, abandon, changement de programme) durant leur passage au collège. En reliant ces évènements aux autres expériences de la vie, il serait possible de connaître leur influence sur les parcours scolaires.

Leur analyse met l'accent sur le caractère changeant de l'environnement social pendant le processus, ce que Bidart souligne par l'examen des décisions et des bifurcations qui se construisent sous l'influence des membres du réseau social. Le réseau social renvoie au « système de relations que l'individu entretient avec d'autres personnes, qu'il s'agisse des membres de sa famille, de collègues de travail, de voisins, d'amis d'enfance, de membres [...] de clubs de loisirs, ou même simplement de copains » (Bidart et Pellissier, 2002 p.7). Le réseau social joue un grand rôle dans les décisions d'orientations et participe à la construction des projets professionnels.

Des travaux comme celui de Coulon, (1992) insistent particulièrement sur l'entrée dans l'institution scolaire. Pour Coulon, les jeunes subissent une orientation très contraignante au secondaire. Le processus d'orientation leur fait croire qu'ils sont à la place qu'ils méritent, et masque ainsi les phénomènes d'affiliation. Or, la condition pour réussir dans l'enseignement supérieur, passe par l'apprentissage du *métier d'étudiant* et par un processus d'affiliation, à la fois institutionnelle et intellectuelle. L'affiliation est la démarche par laquelle l'étudiant va acquérir un statut social nouveau. Il doit montrer son savoir-faire pour réussir afin d'être reconnu socialement compétent. Il s'agit d'apprendre à utiliser les institutions et à assimiler les routines. Les échecs et les abandons en première année d'université sont liés à l'inadéquation entre les exigences universitaires (en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances) et les habitus des étudiants. Cette transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est marquée par trois temps :

- Le temps de l'étrangeté, durant lequel l'étudiant se trouve dans un environnement inconnu, où les institutions rompent avec le milieu familial qu'il connaissait.
- Le temps de l'apprentissage, où il s'adapte progressivement et se conforme.
- Le temps de l'affiliation, qui se manifeste par la capacité d'interprétation, d'une maîtrise relative, voire de transgression vis-à-vis des règles.

L'analyse de Coulon montre que les transitions d'un ordre d'études à un autre sont un moment de remise en jeu des comportements antérieurs, d'apprentissage et d'insertion dans le nouveau milieu.

Plusieurs travaux ont aussi fait cas de la variabilité des parcours suivis par les jeunes à partir du secondaire (Bloomer et Hodkinson, 2000 ; Doray *et al.*, 2009 (En ligne)). Selon Charbonneau (2006), les parcours scolaires des jeunes québécois.es se réalisent avec des imprévisibilités et peuvent comporter des bifurcations. Les bifurcations sont des situations imprévisibles qui produisent des irréversibilités pour les acteurs. Pour l'auteure, ces bifurcations peuvent non seulement permettre d'explorer et d'expérimenter de nouveaux horizons et de nouvelles opportunités, mais aussi refermer l'univers des possibles par un

choix qui pourrait avoir des conséquences irréversibles. Il en ressort plusieurs types de parcours scolaires et individuels. Cette variabilité est liée à la fois au changement interne des établissements qui favorise les réversibilités par son ouverture, et aux conditions de vie individuelle (Doray *et al.*, 2009 (En ligne)).

La flexibilité du système au regard de l'itinéraire type fixé permet plusieurs cheminements possibles. Les bifurcations se précisent en termes de changement d'orientation scolaire, par exemple, passer d'une filière générale à une filière technique ou professionnelle. Les changements d'orientation supposent aussi un retour vers un cycle moins avancé, par exemple de l'université vers le collège (Charbonneau, 2006). Les conditions de vie des jeunes participent également à la variété des parcours. La plupart des étudiants aux études travaillent aussi, soit, pour subvenir à leurs besoins, soit pour obtenir leur autonomie ou pour acquérir une expérience professionnelle.

2.2.2 *Parcours scolaires et expérience scolaire*

L'expérience scolaire désigne la manière dont les acteurs combinent les diverses logiques de l'action (intégration, subjectivation, stratégie) qui structurent le milieu scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996). Sa nature est double. D'une part, elle constitue un travail des individus qui construisent une identité, une cohérence et un sens, et, d'autre part, les individus n'ont pas de pouvoir sur les logiques de l'action qui se combinent. Elles leur sont imposées par l'institution scolaire comme une épreuve. Cette épreuve est caractérisée par l'effort consenti par l'individu pour combiner et articuler les logiques d'action. L'expérience scolaire modulerait ainsi les parcours scolaires. Selon les auteurs, l'expérience scolaire n'est plus seulement un lieu d'apprentissage, elle se définit par un projet éducatif de subjectivation et doit viser l'intégration de ses membres. Confronté à la dissociation de ces principes d'action, l'individu est contraint de s'organiser afin d'être l'auteur de son expérience, en tentant de combiner ou hiérarchiser ces trois exigences.

Les épreuves sont le résultat de la tension qui résulte de la combinaison des trois logiques d'action. L'individu doit appartenir à une communauté (intégration), défendre ses

intérêts (stratégie), et développer une activité critique (subjectivation). À partir de ces observations, les auteurs soutiennent la fin probable du modèle institutionnel. Le nouvel espace de la socialisation serait un espace instable qui reposerait sur une gestion plus individualisante des expériences. Il serait aussi construit autour de la « profession » plutôt que sur la « vocation ».

2.2.3 *Parcours scolaires et reproduction sociale*

Les parcours peuvent être abordés sous l'angle des ancrages sociaux dans lesquels évoluent les individus. Les contextes peuvent influencer à un moment ou à un autre les parcours individuels. Cette influence, aussi partielle soit-elle, doit être prise en considération si nous voulons saisir les facteurs qui interagissent durant les parcours scolaires. La théorie centrée sur le contexte social inscrit les inégalités de parcours dans les appartenances sociales comme résultat de la socialisation et de la construction des *habitus*. Le processus de socialisation se déroule tout le long de la vie de l'individu à travers divers canaux tels que la famille, l'école, les associations, les groupes de pairs, etc.

Selon cette perspective, les groupes sociaux produisent des *habitus* par la transmission d'un capital culturel (manière de penser et de faire, goûts). L'*habitus* constitue un ensemble de dispositions incorporées par l'individu, qui oriente ses goûts, ses pratiques et ses choix (Bourdieu, 1966a). Les projets scolaires et professionnels seraient liés à la socialisation différenciée. La société étant constituée de groupes sociaux distincts, ayant des cultures propres, le processus de socialisation va produire des individus différenciés selon leur groupe d'appartenance (ethnie, sexe, classe sociale), c'est un processus à la limite implicite. Les choix d'orientation sexués sont en réalité des constructions sociales produites par le processus de socialisation. Selon Fahmy (1982), la socialisation des filles vise à leur faire intégrer une image d'elles-mêmes et une conception de leurs rôles à partir desquelles se développeront des attitudes et des comportements *féminins*. En d'autres mots, les processus d'orientation seraient tributaires d'un héritage culturel qui conditionnerait les jeunes à un parcours scolaire (Bourdieu, 1966a). L'origine sociale et les expériences antérieures constituent ainsi un poids déterminant dans l'analyse des parcours scolaires.

2.2.4 *Parcours scolaires et individualisation sociale*

Les parcours scolaires se construisent au sein d'une société moderne ayant des caractéristiques particulières. De nombreux sociologues (Gergen, 1991 ; Giddens, 1991b ; Martuccelli, 2006) soutiennent que les sociétés modernes actuelles sont marquées par une forte individualisation sociale. Pour Christian Le Bart (2008), la société a subi deux vagues d'individualisation qui fournissent deux formes d'individualisme. Le premier issu de la division du travail social est l'individualisme *générique* ou *abstrait* à vocation universelle appartenant à une commune humanité. Il met l'accent sur un sujet non atomisé qui obéit aux règles et aux normes sociales et qui s'identifie à ses différents rôles sociaux. En s'autonomisant, les institutions (religion, politique, économique, administration) établissent des règles auxquelles sont soumis les individus. Cette conception de l'individualisme s'oppose catégoriquement à celle de l'utilitarisme de Spencer et des économistes, qui repose sur des intérêts privés et égoïstes.

À l'opposé de l'individualisme générique, nous retrouvons l'individualisme concret ou différencié qui apparaît à partir des années 1960. Il est fondé sur l'identité, c'est un individualisme beaucoup plus sensible qui prend en compte les spécificités et les désirs de chacun. L'accent est dorénavant mis sur la personne et non plus le sujet comme dans le cas précédent. La singularité prend le dessus sur l'universalité. Être soi tend à devenir une norme généralisée, d'où un bouleversement de l'ordre social (Le Bart, 2008). Comme le souligne (Martuccelli, 2006 p.429), la modernité a engendré « la formation d'une singularité sociétale [un] processus de singularisation à l'œuvre au niveau des structures économiques, de l'organisation politique ou du droit, au plan des relations aux autres ou à l'histoire, des aspirations personnelles ou des contraintes urbaines ». Le processus d'individualisation a ainsi contribué à la diversification des domaines de formation expliquant en partie l'indécision des étudiant.es. Il est marqué par quatre traits :

1. La réduction du poids des ancrages sociaux sur les destins individuels, ce qui conduit à ouvrir l'éventail des choix qui ne dépendent plus uniquement des héritages sociaux, économiques et culturels.

2. Les « individus cherchent à s'affirmer et à exister comme individus singuliers, différenciés, irréductibles à aucun autre ou à aucun rôle social. L'Individu entend exister au-delà de tous ses ancrages identitaires ou sociaux » (Le Bart, 2008 p.26).
3. Une conception particulière de l'individu émerge. D'un côté, il apparaît autonome, performant et réflexif, de l'autre il est incertain. Comme acteur responsable, il sait prendre en charge un nombre croissant de problèmes, il sait définir ses projets et il est apte à s'adapter en faisant montre de maîtrise de soi. Il fait preuve de flexibilité, de capacité de changement et de rapidité.
4. Avec l'affaiblissement institutionnel, la construction des identités se réalise moins en empruntant aux identités prescrites, aux identités statutaires ou aux identités pour autrui. Les identités pour soi prennent le pas. Dès lors, la construction de la personnalité ou de l'individualité se réalise par bricolage ou par emprunt à différents aunes.

Le processus d'individualisation a une conséquence essentielle sur les parcours scolaires et la construction d'un projet professionnel. Le choix d'une profession rime avec la construction de soi, « à cause de ``l'ouverture`` de la vie sociale d'aujourd'hui, de la pluralité croissante des contextes d'action et de la diversité des ``autorités`` le choix de style de vie prend une importance grandissante dans la constitution d'une identité et dans les activités quotidiennes. L'activité réflexive de planification de l'existence [...] devient un fait majeur de la structuration de l'identité de soi » (Giddens, 1991a p.5).

Les jeunes sont incités à mieux se connaître avant d'entreprendre leur choix de métier. Il s'agit pour eux de cerner leurs forces, de se questionner sur leurs expériences et de réfléchir à ce qui pourrait les intéresser dans une profession. La connaissance de soi consiste à déterminer le profil professionnel, les intérêts, les aptitudes ainsi que les besoins de l'individu.

2.2.5 Parcours scolaires et projet scolaire et professionnel

Le projet s'inscrit dans la longue durée, et met en œuvre plusieurs aspects du parcours de vie. Il est possible de suivre sa construction et son évolution durant le parcours scolaire. Contrairement au choix qui est une action engagée et bien souvent fermée, le concept de projet ne serait pas fixe et stable, il est appelé à évoluer en fonction des événements et des représentations que les individus ont de leur situation. Il renvoie à un travail de réflexion à propos des motifs qui le sous-tendent, à des stratégies et à des prises en considération de possibles réalisables (Guichard, 1993). Ce travail fait appel à l'identité et au désir de réalisation de soi. Le concept de projet se démarque par sa flexibilité et sa réversibilité, il y a une possibilité de reformulation et de divergence qui conduit à explorer d'autres horizons pour des actions futures. (Cournoyer, 2008). La construction des projets se réalise sous contraintes extérieures. Elle s'inscrit dans un environnement de ressources disponibles et de contraintes dont l'individu n'a pas le contrôle.

Pour Béret (2002 p.21) « Le projet est le lieu de médiation d'un ensemble de variables socio-économiques et culturelles, qui se sont actualisées dans des situations propres à l'individu ». Le concept de projet permet d'une part de rendre compte d'une situation qui définit objectivement les possibilités (gains et contraintes), et d'autre part, de rendre compte de l'action propre de l'acteur. Dans la construction du projet, les contraintes et les opportunités attachées à la situation présente sont prises en compte en fonction des objectifs à atteindre. Le projet indique l'orientation stratégique de l'acteur. Deux propriétés principales caractérisent un projet : un effet de réalisation qui peut être court ou long selon les caractéristiques sociales et individuelles, et un effet de cohérence qui sont des logiques qui confirment la crédibilité du projet et le renforce.

Selon Philibert et Wiel (1995), une phase de conception qui consiste en l'élaboration du projet précède à l'effet de réalisation. Ces deux étapes sont les dernières d'un processus de quatre stades dont le premier est le fait d'« avoir un projet », et le second de l'« évaluer ». Ces auteurs proposent en même temps de considérer l'« être en projet » qui permet de regrouper l'individu et le projet au sein d'une même entité dans un processus de construction

continu. En effet, les projets ne se construisent pas toujours de façon linéaire, ils se réalisent tantôt dans la continuité tantôt dans la rupture. Des incidents biographiques et situationnels pouvant remettre en question l'amorce d'un projet et entraîner une reconstruction continuelle.

Le projet scolaire et le projet professionnel font partie du vaste projet de vie d'un individu. « Tout projet est fait non d'un seul projet, mais d'une superposition de projets personnels de nature différente » (Levine, 1995 p.82). En effet, un individu peut se retrouver avec plusieurs projets à la fois : projet d'avenir, projet d'insertion professionnelle, projet amoureux, projet d'études, projets d'orientation, projet familial. Bien que les projets soient inter-reliés les uns aux autres, il est possible de les distinguer.

Selon Felouzis et Sembel, (1997) le projet personnel se définit par l'articulation de trois logiques d'action : le rapport aux règles de l'institution universitaire (aspect scolaire et universitaire du projet personnel), la logique du marché du travail (projet professionnel) et sa perception par les étudiants, et enfin la dimension contingente de toute carrière (dimension subjective du projet personnel). La première répond à l'aspect scolaire et universitaire du projet personnel, la deuxième détermine le projet professionnel, la troisième logique d'action renvoie à la dimension subjective du projet personnel. Cette dernière joue un rôle décisif dans la construction des projets. En empruntant à ces auteurs, nous employons le terme projet scolaire en référence à l'aspect scolaire et universitaire du projet et le terme projet professionnel renvoie à la dimension professionnelle du projet personnel de l'étudiant.

D'après les auteurs, le projet personnel de l'étudiant se réalise à partir de l'articulation entre un parcours scolaire antérieur et un projet professionnel corrélé à l'utilité sociale des études engagées ou aux débouchés probables. Elle se traduit aussi par des « processus d'ajustement successifs grâce auxquels les étudiants finissent par construire un projet possible et qui soit en même temps le leur » (Felouzis et Sembel, 1997 p.47). Ils soulignent également l'imbrication des facteurs sociaux, sexuels et scolaires dans la construction des projets professionnels. Les filles se distinguent des garçons par le mode d'orientation qui est guidé par un choix professionnel tandis que les garçons ne disposent pas de projets précis. Selon l'origine sociale, on assiste soit à des stratégies portées vers une finalité directement

professionnelle des études pour les étudiants de milieu ouvrier, soit à des stratégies de légitimation d'un capital culturel par l'accumulation des diplômes pour les étudiants de milieu cadre.

Les effets combinés du contexte universitaire et des caractéristiques propres aux individus agissent aussi sur la formation des projets. Les caractéristiques individuelles sont notamment liées à l'année d'étude et au choix de la filière qui est essentiellement basé sur les parcours scolaires antérieurs. Par exemple, les étudiants ayant obtenu un «Bac A» définissent leur choix selon le modèle du goût intellectuel, ceux ayant obtenu le Bac C et D précisent moins leur projet professionnel, car ces filières offrent plusieurs possibilités d'emplois.

Les possibilités d'accès, la signification que prend le travail sont tributaires des ressources socioéconomiques et culturelles offertes par le milieu. Les facteurs de socialisation sont susceptibles de limiter la formation des projets et ainsi infléchir les parcours scolaires et professionnels des étudiants.

Les modes d'orientation prennent leur sens dans la rencontre des ressources réelles dont dispose l'individu et les caractéristiques de l'environnement. Durant la scolarisation, les étudiant.es sont appelé.es à prendre des décisions, comme choisir entre différents domaines d'études, poursuivre les études ou les arrêter. À leur entrée au cégep, nous avons dégagé plusieurs modes d'orientation.

2.3 Les modes d'orientation

Il existe différentes manières de choisir un programme d'étude et une orientation professionnelle. Ces décisions ne sont pas prises sans heurts. Elles obéissent à des temporalités variables selon les individus et sont très souvent marquées par des hésitations. Elles se construisent de manière progressive. La démarche d'orientation est nécessairement le lieu où se confrontent les aspirations individuelles et les contraintes sociales; son terme est néanmoins un geste concret : déposer une demande d'admission à un programme.

Toute démarche d'orientation varie donc en fonction des dispositions culturelles, des conditions de vie, des événements parallèles à l'expérience scolaire, et de l'évolution des relations sociales des individus. Certaines « manières de choisir » sont plus individualistes, d'autres inscrivent davantage l'individu dans un contexte social plus large. Ces modes articulent en fait deux dimensions : le *modus operandi* de la décision (comment j'ai pris la décision ?) et les registres de justification (pourquoi j'ai pris telle décision ?)

2.3.1 *La décision rationnelle*

Un premier mode, la décision rationnelle, suggère que les décisions sont prises en mettant en balance différents éléments de coûts (« quelles ressources dois-je avoir pour poursuivre mes études? ») et de bénéfices (« quels avantages est-ce que je peux escompter en termes de qualité de l'emploi et des conditions de travail? »). Ce mode de décision suppose une capacité d'anticipation de la part des étudiants et des étudiantes, compétence qui, par ailleurs, n'est pas partagée également par tous les étudiants. L'apport des pairs et des proches consiste à fournir des informations qui feront pencher la balance dans un sens ou dans un autre. Ce mode correspond largement à la représentation de la théorie classique de l'orientation qui conçoit la décision d'orientation comme le résultat d'une quête de plusieurs informations, de leur analyse et, finalement, de la prise de décision en termes de choix de programme et/ou de métier.

2.3.2 *La décision par affinité*

Un second mode est la décision par affinité. Les choix scolaires reposent alors sur le plaisir, les goûts ou les valeurs. Ce mode de décision rejoint l'action affectuelle ou la rationalité axiologique de Weber ((1971-1922)). La découverte du domaine d'études se réalise progressivement, elle est profondément ancrée dans l'expérience sociale de l'individu (par le biais de la famille ou des expériences de travail) ou dans son expérience scolaire. Le domaine est « intéressant » aux yeux de l'individu, parce que le choix du domaine d'études et de travail est fondé sur les registres du plaisir et du goût. Il existe une parenté entre ce mode et le modèle comportemental en orientation, ce dernier étant « un processus individualisé à

forte composante conative qui engage le soi dans ses transactions répétées avec l'environnement. Accorder de l'importance aux évaluations que fait la personne permet d'intégrer des aspects motivationnels et affectifs à cette décision qui est influencée par de multiples facteurs individuels, familiaux, socio-économiques ou psychologiques » (Dosnon, 2003 p.14). Deux dimensions apparaissent essentielles : l'ancrage dans un milieu social et la prise en compte de l'affectif.

2.3.3 Le choix contraint

Dans ce troisième mode, les possibilités d'orientation sont limitées par les résultats scolaires, les règles en vigueur dans le système éducatif, l'action des agents éducatifs ou les conditions de vie. La contrainte est objectivée quand, par exemple, les résultats scolaires sont clairement identifiés comme un critère de sélection des étudiants, qui savent alors qu'ils ne peuvent s'inscrire dans certains programmes. La contrainte peut aussi être subjectivée quand elle est intériorisée. C'est le cas quand les étudiants se déclarent « pas assez bons pour tel programme » et qu'ils s'attribuent la responsabilité de la contrainte. Ajoutons aussi que certaines personnes envisagent et mettent en œuvre différentes stratégies de contournement des contraintes. Sur un plan théorique, ce troisième mode est proche du premier et des théories classiques de l'orientation, au sens où les contraintes sont considérées comme une information qui entre dans la prise de décision. Par contre, dans ce mode, l'individu en situation est théoriquement proche de l'acteur stratégique, car la décision consiste aussi à jouer avec les contraintes, à les contourner ou à les dépasser.

2.3.4 L'orientation par l'évidence

Un quatrième mode est l'orientation par « l'évidence », car le choix allait de soi et « s'imposait » de lui-même. En fait, la question « pourquoi avoir choisi tel domaine ? » n'a pas de sens pour l'individu, car le choix va de soi. En fait, ce mode de décision s'inscrit profondément dans l'expérience sociale des individus et est orienté par leurs ancrages sociaux. En somme, les jeunes suivent la voie tracée par leurs prédispositions et leurs appartenances sociales (capital social familial, réseau d'amis et de pairs) et leurs relations

interpersonnelles. Le modèle théorique qui se rapproche le plus est ce mode est l'agent social construit par ses habitus et dont la conscience du choix est relativement limitée. Le choix d'études s'impose par leur appartenance à un milieu social ou à un genre par exemple.

2.3.5 *La décision retardée*

Signalons finalement l'existence d'un dernier mode qualifié de décision retardée, différée ou reportée. Ce mode est présent chez les étudiants du secteur de l'enseignement préuniversitaire. Il consiste à réaliser un choix d'études qui permet de reporter à plus tard la décision, comme les étudiants qui obtiennent de bonnes notes au secondaire et s'inscrivent dans un programme qui leur laisse ainsi ouvert l'ensemble des options. En optant pour cette manière de faire, on se donne davantage de temps pour s'orienter; l'expérience scolaire en cours deviendra ainsi le moteur premier de l'orientation.

C'est précisément ce cheminement qui nous intéresse. Nous précisons les objectifs et les questions qui guideront l'analyse.

2.4 **Orientations précises de la recherche**

2.4.1 *Thème de la recherche*

Ce projet de recherche entre dans le cadre plus large d'une étude menée par l'équipe Relève sur la persévérance aux études, les changements d'orientation et les départs scolaires. Notre intérêt porte sur les étudiants qui se sont inscrits dans les programmes de sciences de la nature parce qu'ils ne savent pas quelle profession ils aimeraient exercer plus tard. Nous voulons nous intéresser à l'expérience scolaire d'étudiants et d'étudiantes qui font montre d'une forte incertitude vocationnelle à leur entrée au cégep. L'absence de formulation d'un choix scolaire ou professionnel en réponse à une question portant sur les intentions professionnelles représente l'indice de l'indécision. L'indécision n'est pas un « état » de la personne, mais un moment d'un processus, d'où notre intérêt pour les analyses longitudinales.

Le sujet précis de la recherche est de comprendre comment des étudiants qui entrent aux études postsecondaires sans orientation précise construisent progressivement un choix pour les études universitaires. Pour ce faire, le travail est orienté par quelques objectifs.

2.4.2 Objectifs

L'objectif général de ce mémoire vise à décrire le processus d'orientation scolaire et professionnelle chez des étudiants et des étudiantes n'ayant pas de choix précis pour l'université à leur entrée au collège. De cet objectif global découlent des objectifs secondaires.

Objectifs secondaires

À travers la présente étude, nous visons entre autres à :

1. Comprendre comment le choix s'est fait ;
2. Explorer les facteurs qui ont contribué à l'élaboration du choix professionnel ;
3. Identifier les acteurs et les arguments qui les ont conduits à un choix de programme.

2.4.3 Questions de recherche

Plusieurs questions sous-tendent cette recherche. La question centrale de la recherche est de savoir comment les étudiants passent d'un moment d'incertitude quant à leur choix professionnel à celui d'une certitude, au moins relative. Il s'agira de saisir les éléments qui permettent la fixation progressive des choix pour les études universitaires.

Deux sous-questions peuvent préciser la question centrale.

1. Comment le choix se fait-il ? Sachant que le rythme de la prise de décision est variable d'un individu à l'autre, et considérant l'orientation comme une épreuve scolaire, il s'agira de chercher à comprendre comment les étudiants parviennent à surmonter cette épreuve.

2. Quels sont les différents facteurs qui interviennent dans l'élaboration du choix final ?

Il sera question de souligner les registres de justification et les différents acteurs susceptibles d'influencer le choix. À travers ces questionnements, nous cherchons surtout à comprendre en quoi l'expérience collégiale réduit l'indécision chez les jeunes.

2.5 Conclusion

Si la question de l'indécision est largement reprise par les approches psychologiques ou psychosociales, il est tout à fait intéressant de l'examiner selon un point de vue sociologique, ce qui est nettement moins fréquent dans la littérature sur le sujet. À cet égard, nous avons opté pour quelques options théoriques qui guideront notre analyse.

D'abord, l'indécision n'est pas perçue comme un «état», mais plutôt un moment d'un processus, d'où l'intérêt d'une approche longitudinale qui permet de saisir les différents événements en cours dans l'expérience scolaire.

Le choix en matière d'orientation constitue une épreuve à laquelle font face les étudiant.es. Cette épreuve est ancrée socialement et institutionnellement. Les individus y sont confrontés tout au long de leur scolarité. L'indécision est d'autant plus forte que le système scolaire fonctionne sur la base de la notion de projet. Le système éducatif impose aux étudiant.es l'obligation de choisir entre différentes voies. Ce processus peut constituer une des épreuves constitutives de l'expérience scolaire qui est modulée par différents facteurs (relations sociales, les agents éducatifs, transmission d'information, pratiques de soutien, relation avec les conseillers en orientation). Pour les étudiant.es des cégeps, l'expérience scolaire constitue une épreuve permanente à laquelle ils/elles sont soumis.es. Le parcours scolaire peut alors être considéré comme le moment de la résolution de cette épreuve.

En troisième lieu, l'indécision se vit selon différentes intensités. Le rythme de prise de décision est variable d'un individu à un autre, cette variabilité serait à rapporter soit à la

construction de l'identité en particulier l'identité professionnelle, soit à des enjeux psychologiques.

La quatrième option reprend une idée présente en sociologie de l'orientation : cette dernière est variable selon les ancrages sociaux qu'il s'agisse des rapports de classe, de genre ou les distinctions ethnoculturelles.

Sur le plan théorique, l'approche en matière de parcours scolaires permettra de saisir les différents événements en cours dans l'expérience scolaire des étudiant.es.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

En matière de sciences humaines, le processus d'objectivation a ses exigences. Une vigilance épistémologique s'impose donc à toutes les étapes de la recherche. Cette vigilance s'applique principalement pendant la quête matérielle des informations. La recherche qui fonde les résultats que nous présentons reste fortement liée aux données de terrain de l'enquête Relève menée par le CIRST. Nous avons choisi de nous centrer sur les étudiant.es qui étaient indécis.es face à leur choix de programme à l'entrée au cégep. Ces étudiant.es proviennent tous du secondaire et ont choisi le programme de science⁷ de la nature qui conduit à plusieurs options universitaires. Dans ce chapitre, nous allons d'abord présenter la démarche de cueillette de données de l'équipe du CIRST, puis nous aborderons la méthode de travail que nous avons adoptée.

3.1 Le projet de recherche Relève

Le CIRST, Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie, regroupe des chercheurs de domaines divers qui consacrent leurs travaux à l'étude des aspects sociaux, historiques, politiques, philosophiques et économiques de l'activité

⁷ Notre utilisation du terme programme en science englobe également le programme du double-DEC.

scientifique et technologique. Ces travaux participent à la mise en œuvre des politiques et à la résolution de problèmes liés à la science et la technologie. La mission du CIRST est double⁸ :

- a) la recherche interdisciplinaire sur les transformations, le rôle et la place de la science et de la technologie dans les sociétés contemporaines;
- b) la formation de jeunes chercheurs.

C'est dans le cadre de cette mission qu'une équipe de recherche du CIRST, Relève, a entrepris en janvier 2000, une recherche sur le thème des « parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial » en vue de comprendre la persévérance aux études, les changements d'orientation et les départs scolaires. Les résultats de la recherche que nous présentons restent liés à cette enquête. L'étude portait sur les étudiant.es du collégial, inscrit.es dans des programmes techniques et de sciences dans l'enseignement pré-universitaire. Elle visait principalement quatre objectifs (Doray *et al.*, 2003).

1. Saisir les principales dimensions sur lesquelles reposent les choix d'orientation dans les programmes de sciences et technologies.
2. Examiner les facteurs qui influencent les parcours scolaires.
3. Comparer le processus de décision et les parcours personnels des filles et des garçons.
4. Saisir l'impact de la position sociale des individus sur le choix de parcours personnel (scolaire et professionnel).

3.1.1 La démarche de la recherche

L'équipe a opté pour une approche qualitative et longitudinale afin de mieux comprendre les parcours des étudiant.es en les suivant individuellement. Le travail de terrain s'est déroulé en plusieurs phases. Une première rencontre avec les étudiant.es de l'enseignement technique a eu lieu à l'automne 2000 à leur entrée dans leur programme. Puis, une année plus tard, c'est-à-dire en 2001, ce sont les étudiant.es du pré-universitaire en science de la nature qui ont été questionné.es. Les étudiant.es ont été interviewé.es au moins deux fois : au début du programme d'étude et à la fin de la première année. Une troisième entrevue a été réalisée

⁸ www.cirst.uqam.ca

auprès des étudiant.es persévérant.es à la fin de leur dernière session. Une dernière rencontre avait lieu avec les étudiant.es qui changeaient ou quittaient le programme. L'équipe de recherche a instauré des rappels téléphoniques afin de mieux suivre les étudiant.es et être informés de tout changement dans leurs conditions de vie. Ainsi, certain.es étudiant.es cumulent en tout plus de trois entrevues. Cette démarche a permis d'obtenir des données sur les expériences et les processus d'orientation des étudiant.es tout au long de leur cursus scolaire dans le programme d'études. D'une part, une attention a été portée sur le sens des actions et des décisions prises par les étudiant.es concerné.es, et d'autre part, les facteurs influençant les parcours et les expériences scolaires ont été relevés.

3.1.2 Le guide d'entretien

La technique de l'entretien semi-directif a été retenue afin de pouvoir suivre les événements constituant les parcours scolaires. La grille d'entretien qui a été élaborée comportait des thèmes et des sous-thèmes. Les thématiques retenues ont permis aux étudiants de raconter librement leur expérience de vie collégiale et leur condition de vie. Voici les cinq grands thèmes utilisés dans le premier entretien :

1. L'expérience initiale au cégep ; les cours, les professeurs, les pairs et l'établissement tels que perçus par l'individu.
2. Le choix de programme et de collège ; les motifs et considérations justifiant ce choix.
3. Les expériences antérieures ; le passage du répondant du secondaire au cégep ou ses expériences de travail.
4. Les activités extrascolaires ; les loisirs, le travail rémunéré et les conditions de vie.
5. Les projets ; les intentions du répondant quant à la poursuite des études, la profession et le style de vie à court, moyen et long terme.

Deux questionnaires visant à obtenir des données sociodémographiques telles que l'origine sociale, le niveau de scolarité, les résultats scolaires au secondaire, etc., ont été transmis aux répondant.es en plus de la première entrevue.

À la seconde entrevue, la grille d'entretien reprenait trois thèmes de la première, soit :

1. L'expérience scolaire ;
2. Les activités extrascolaires ;
3. Les projets scolaires et professionnels.

La dernière entrevue comportait les trois thèmes précédents, et le bilan de la participation au projet de recherche qui a été ajouté comme quatrième thème.

Des rappels téléphoniques aussi ont eu lieu avec les étudiant.es qui abandonnaient leurs programmes, qui se réorientaient, ou ceux qui ont complété leur cégep plus longtemps que prévu. Ceci, afin de saisir les événements nouveaux survenus lors du parcours collégial.

3.1.3 La sélection de l'échantillon

L'échantillon composé de 231 étudiant.es a été sélectionné au sein des six cégeps (dont deux collèges privés) de deux régions urbaines du Québec, ce qui permet de prendre en compte divers contextes socio-éducatifs. Les répondant.es ont été recruté.es par le biais des établissements. Des brochures expliquant les objectifs et les intérêts de l'étude leur ont été envoyées afin de solliciter leur participation. Les étudiant.es qui acceptaient de participer ont rempli et signé un formulaire de consentement par lequel ils indiquent leur acceptation pour que les entrevues soient enregistrées sur support audio et retranscrites.

Des pseudonymes ont été attribués aux établissements et aux étudiant.es pour les identifier et éviter les risques que leur vraie identité ne soit reconnue. Parmi les étudiant.es, 126 proviennent de trois domaines techniques à savoir la chimie-biologie, l'informatique et l'électronique. Les 105 autres sont inscrit.es dans les programmes préuniversitaires de science de la nature. Cet échantillon global comprend 99 filles et 132 garçons. Ces étudiant.es

ont été sélectionné.es dès leur première session, sans tenir compte de leur performance scolaire. De cette façon, il a été possible de faire des comparaisons et de comprendre les différences de parcours.

3.2 Notre projet de recherche

3.2.1 La sélection de notre sous-échantillon

Les jeunes concernés dans notre étude sont ceux qui éprouvent des difficultés dans les choix scolaires et professionnels. Nous n'analyserons donc pas l'ensemble des données de l'enquête Relève, nous procéderons à notre propre sous-échantillonnage. Comme notre travail vise à comprendre le processus de construction de choix professionnel chez les étudiant.es indécis.es au cours de leurs études collégiales, nous allons nous intéresser aux étudiant.es inscrit.es en science de la nature. En effet, étant donné le thème de notre étude, nous considérons que les étudiant.es inscrit.es dans les programmes de technique ne sont pas indécis.es en ce sens qu'ils/elles ont opté pour un programme qui indique une profession précise ou un domaine d'activité. Par ailleurs, l'option de la méthode qualitative et longitudinale, ainsi que les entretiens semi-dirigés réalisés par l'équipe Relève auprès de ces étudiant.es permettent d'une part, de cerner l'indécision vécue par les étudiant.es, et d'autre part, de relever les facteurs susceptibles d'influencer la construction du choix professionnel tout au long du parcours et de l'expérience scolaire.

Afin d'identifier les étudiant.es qui nous intéressent, nous avons procédé à une lecture exploratoire des premières entrevues en vue de retenir seulement ceux qui manifestaient une forte incertitude vocationnelle à leur inscription dans le programme. Ces étudiant.es n'ont pas choisi le programme de science par intérêt ou par affinité pour l'un ou l'autre domaine disciplinaire (à l'université) ou professionnel (Seymour et Hewitt, 1997). Ils ont tous complété les cours préalables du secondaire et réussi les cours de sciences, ce qui leur ouvre la porte du programme de science de la nature ou du double DEC (qui comporte une bonne dose de science). Pour ces étudiant.es, leur demande d'admission au programme de science de la nature relève d'un choix stratégique qui consiste à ne pas se fermer les portes pour

l'université, pendant que leur réflexion se poursuit durant les études collégiales puisque le programme de sciences de la nature conduit à toutes les options à l'université.

Ainsi, durant leurs études collégiales, ces étudiant.es pourront réfléchir à ce qu'ils/elles voudraient faire plus tard et ainsi réduire leur indécision. La stratégie des portes ouvertes est également encouragée par les conseillers en orientation et l'entourage des étudiants. Parmi les 105 étudiant.es inscrites en science de la nature, nous avons relevé vingt-huit (28) qui répondent à notre critère de sélection. Notre segment d'analyse se compose de deux groupes : Les étudiant.es indécis.es inscrits en science, puis qui changent sont au nombre de six (6), que nous avons classé dans la catégorie dite du désenchantement disciplinaire. Les étudiant.es indécis.es qui évoluent progressivement sont au nombre de vingt-deux (22), regroupés dans la catégorie de la découverte progressive.

3.2.2 *Types de données recueillies*

La recherche a mis en évidence l'existence de divers phénomènes relatifs aux parcours des étudiant.es. L'indécision vocationnelle des jeunes peut-être approchée à trois niveaux, qui en réalité restent intimement liés, à savoir, l'individu et ses milieux familial et scolaire. Partant sur une base de 28 étudiant.es ayant chacun.e au moins trois entrevues, l'analyse s'appuie donc sur un corpus de données de 82 entrevues individuelles. Nous nous sommes également appuyés sur des résumés des entrevues effectués par l'équipe Relève indiquant les grands traits des parcours de chaque répondant. Pour le besoin de l'analyse, nous avons procédé à la lecture de l'ensemble des entrevues réalisées auprès des étudiant.es de notre sous-échantillon, en nous concentrant sur des thèmes spécifiques qui sont en lien avec l'élaboration d'un choix scolaire et professionnel. À partir de ces thèmes, nous avons pu procéder à la description des discours des étudiant.es sur le processus de construction de leurs choix universitaires. La présentation de notre sous-échantillon apparaît dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1 Nombre d'entrevues réalisées selon l'année

Répondants	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Entrevue 4	Total
Beverly	2001	2002	2004		03
Bianca	2001	2002	2003		03
Boren	2001	2002	2003		03
Brittany	2001	2004			02
Céleste	2001	2002	2004		03
Chloé	2001	2002	2003	2004	04
Éliane	2001	2002	2003		03
Élisabeth	2001	2002	2003		03
Élodie	2001	2002	2003		03
Émile	2001	2002	2003		03
Étienne	2001	2002	2003		03
Ève	2001	2002	2003		03
Gilbert	2001	2002			02
Irina	2001	2002	2003		03
Isabella	2001	2002	2003		03
Isaïe	2001	2001	2002	2003	04
Iseult	2001	2002	2003		03
Iacob	2001	2002	2003	2004	04
Istèbe	défectueux	2002	2003		02
Marie	2001	2002	2003		03
Mathias	2001	2002	2003		03
Régine	2001	2002	2005		03
Rejean	perdu	2002	2003		02
Reno	perdu	2002	2004		02
Roïc	2001	2002	2005		03
Rônin	2001	2002	2003		03
Valérie	2001	2002			02
Victoria	2001	2002	2003	2004	04
Total	25	28	25	04	82

3.2.3 *Analyse critique des données*

L'utilisation des données d'une recherche précédente comporte des avantages et des inconvénients. En effet, l'étude de la Relève nous a permis de mieux saisir le processus de construction de choix professionnels chez les étudiant.es. Cette recherche longitudinale permet de mieux cerner les éléments en jeu dans la construction des choix scolaires et permet de mieux cerner les éléments en jeu dans la construction des choix scolaires et professionnels en faisant ressortir l'expérience de vie et les parcours des étudiant.es. Il aurait été difficile pour nous, dans le cadre d'un mémoire de travailler sur une recherche longitudinale qui demande de longues années de collecte de données.

Malgré ces avantages, l'utilisation des données d'une enquête précédente comporte aussi des limites. Les objectifs de cette recherche peuvent ne pas cadrer avec la nouvelle enquête. Dans notre cas, il s'agit de certains thèmes que nous aurions voulu questionner, mais qui ne figuraient pas dans les guides d'entretiens. Une autre limite est l'absence du contact intervieweur/interviewé, l'observation visuelle qui est aussi importante pour tout chercheur débutant.

Il y a aussi un effet de sélection. En effet, l'échantillon comporte un désavantage pour nous, car les répondant.es proviennent tous de milieux urbains, leurs parents sont scolarisés et ont des positions sociales presque similaires. On peut dire que ce sont des étudiants de la classe moyenne, les étudiants des milieux ruraux sont absents. Il est possible de se demander jusqu'à quel point il n'y a pas effet de sélection, les étudiants de classe moyenne ou de classe supérieure pouvant choisir les sciences en plus grande proportion.

À ces limites s'ajoutent les questions de la représentativité qui restreint la généralisation de notre étude. Celle-ci n'est pas représentative de l'ensemble de la population étudiante du collégial. Également, l'ensemble des programmes que l'on retrouve dans les cégeps n'est pas pris en compte. L'indécision vécue par les étudiant.es en science de la nature n'est pas ressentie de la même manière chez les étudiant.es en sciences humaines ou dans un autre programme. En termes statistiques, nous ne pouvons pas prétendre à la généralisation de nos résultats. En optant pour une méthode qualitative, nous ne visions pas de représentativité statistique, mais plutôt à faire ressortir des situations présentes durant la construction des

projets scolaires et professionnels des étudiant.es du cégep sans prétendre à l'exhaustivité. Nous disposons d'un grand nombre d'entrevues dont l'analyse peut permettre de saisir le sens que ces derniers et ces dernières attribuent à leur expérience collégiale.

3.2.4 *Traitement des données*

L'ensemble des données fait partie d'un corpus que nous avons soumis à une approche inductive. Cette approche analytique permet de définir des thèmes qui vont constituer le cadre stable de l'analyse des données. Les entrevues ont été soumises à une analyse de contenu thématique. Cette méthode nous paraît pertinente pour mieux décrire les discours des étudiant.es. En effet, « L'analyse thématique est [...] cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non d'actions » (Blanchet, Gotman et De Singly, 1992 p.98).

Le cheminement des jeunes est lu et examiné du point de vue de l'élaboration progressive d'un choix de programme à l'université. Pour mieux décrire le processus d'élaboration du choix professionnel des jeunes, nous avons mis en rapport leur environnement extrascolaire avec les difficultés d'orientation qu'ils éprouvent. Les discours des jeunes permettent d'articuler leurs expériences à deux niveaux ; soit environnemental et expérientiel.

Le premier niveau, le gradient environnemental est multifactoriel, prenant en compte tout ce qui touche le milieu de vie. Cette dimension se réfère aux caractéristiques sociales et individuelles (à l'origine sociale, les performances scolaires et à l'âge des répondants), et les événements extrascolaires (le milieu de vie et le travail pendant les études). Le cadre familial met en relief les dispositifs ou ressources de soutien.

Le vécu au cégep constitue le gradient expérientiel. L'expérience peu enviable est la désillusion pour certains, il y a aussi le chemin de la découverte pour d'autres. Dans la prise de décision, il faut donc tenir compte de l'affirmation de soi et du degré d'anxiété, car le processus de décision constitue une sphère d'interférence au plan psychologique entre les désirs des étudiants et leurs possibilités réelles.

C'est sous l'éclairage systématique de ces éléments que l'analyse et l'interprétation sont faites dans ce travail. Ces opérations ont permis de mettre en lumière, d'un côté, les facteurs de base de la décision, et de l'autre, les situations diverses présentes dans le processus du choix. Choisir en effet, constitue une épreuve dont l'objectif reste à s'en acquitter. Ce processus, qui peut être enviable ou pas, ouvre sur le capital cognitif ou social des jeunes en difficulté de choix.

Partant des considérations qui précèdent, le travail du codage des données a consisté à identifier, dans les discours des jeunes, les dimensions de la sphère des choix de carrières (les acteurs du choix, les arguments du choix, le choix initial, l'expérience scolaire).

Pour ce faire, nous avons procédé à la lecture de l'ensemble des entrevues et des résumés en procédant à l'encodage des données grâce au logiciel NVivo. C'est un logiciel de traitement de données qualitatives qui permet d'extraire et de coder des parties d'entrevues. Notre grille de codage s'est faite selon les thèmes suscités. Après les avoir identifiés, nous avons établi une catégorisation des modes d'élaboration de choix en nous basant sur les discours des interviewés. Enfin, la troisième étape est celle de la description du matériau.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les étudiant.es ont été classé.es en deux catégories selon l'expérience collégiale et le rythme de réduction de l'indécision : le désenchantement disciplinaire qui compte peu d'étudiant.es et la découverte progressive. Le premier regroupe des étudiant.es, qui, pour des raisons diverses, vont connaître une désillusion face aux disciplines scientifiques et vont donc vivre un désenchantement par rapport aux sciences. Ce désenchantement sera suivi d'une reconversion à un nouveau programme qui constitue la base du projet professionnel. Le second regroupe des étudiant.es qui vont progressivement élaborer leur choix scolaire et professionnel. Leur expérience collégiale est plutôt vécue sous le sceau du plaisir.

4.1 Le désenchantement disciplinaire

Les étudiant.es de cette catégorie vont vivre une expérience scolaire difficile, ils/elles ne vont pas parvenir à surmonter l'épreuve scolaire et vont changer de programme en cours d'année. L'analyse ouvre sur la présentation des caractéristiques individuelles et sociales, suivi de l'analyse du sens que les étudiant.es donnent à leur expérience collégiale. Des données sur l'âge, l'origine sociale, les expériences scolaires antérieures et extrascolaires ont pu être obtenues. Ce groupe est constitué de six jeunes, dont quatre garçons et deux filles, sur les 28 que comporte notre sous-échantillon.

4.1.1 Performances scolaires antérieures et l'âge

Le tableau 4.1 présente l'âge, la moyenne générale et la moyenne en science que les répondant.es disent avoir obtenus au secondaire. En ce qui concerne l'âge, un seul étudiant a 16 ans, les autres ont 17 ans lors de leur première entrevue. On constate que cinq d'entre eux ont obtenu de bonnes notes en science au secondaire, dont quatre ont de très bonnes notes (entre 75 et 85 %), un autre a une excellente note (90 %) et le sixième répondant obtient quant à lui une note passable de 60 %. Cette performance montre que ces étudiant.es ont bien réussi leur secondaire, ce qui leur ouvre la porte du collège. Les étudiant.es mentionnent d'ailleurs avoir aimé les sciences au secondaire, du moins certaines d'entre elles. Dans certains cas, les sciences de la nature sont préférées aux sciences humaines, ces dernières sont jugées comme des domaines d'étude qui limitent les choix universitaires éventuels. Il ressort de ces premiers résultats que si des bonnes notes au secondaire ouvrent la porte du programme de science, cela ne dit rien sur la poursuite des études et le choix du domaine d'études, du moins dans notre échantillon.

Tableau 4. 1

Âge, sexe, moyenne en science et moyenne générale des étudiant.es

Pseudonyme	Âge à la première entrevue	sexe	Moyenne en science	Moyenne générale
Gilbert	17	H	60	80
Iacob	17	H	85	85
Istèbe	17	H	75	80
Mathias	16	H	85	85
Régine	17	F	75	80
Valérie	17	F	90	85

4.1.2 L'origine sociale

Le tableau 4.2 montre le niveau d'étude atteint ainsi que l'occupation professionnelle des parents. Les parents appartiennent à différentes fractions sociales et ont un capital scolaire différent, bien que la majorité des étudiant.es soit de deuxième génération, c'est-à-dire que

leurs parents ont au moins un niveau d'études postsecondaires. Les diplômés du collège sont les plus nombreux. Dans ce groupe, deux étudiants, Gilbert et Iacob, sont de première génération⁹, leurs parents n'ayant pas atteint un niveau d'études postsecondaires. Signalons que Gilbert est issu de l'immigration, ses parents ont quitté le Portugal pour s'établir au Québec lorsqu'il était petit. Les occupations professionnelles des parents sont aussi variées : gérant de supermarché, financier, médecins, femmes au foyer. La profession des parents est importante dans l'analyse. Il serait particulièrement intéressant d'analyser les influences que les professions des parents sont susceptibles d'exercer sur les projets en construction. À première vue, il n'y a pas association étroite entre origine sociale et poursuite des études en sciences, l'élément décisif semble davantage la performance scolaire au secondaire.

Tableau.4.2

Niveau d'étude et occupation professionnelle des parents

Pseudonyme	Occupation des parents		Scolarité des parents	
	Père	Mère	Père	Mère
Gilbert	tailleur de pierre	presseuse (manufacture)	Études primaires	Études primaires
Iacob	gérant d'un département de supermarché	gérante d'un département de supermarché	DES	DES
Istèbe	analyste financier dans le milieu hospitalier	technicienne en information, gouvernement provincial	Baccalauréat	DEC
Mathias	inspecteur de moteur d'avion et professeur d'inspection	femme au foyer	DEC	DEC
Régine	semi-retraité, travaille à son compte	infirmière	DEC	DEC
Valérie	médecin-conseil	Massothérapeute au foyer	Doctorat	DEC

⁹ EPG : étudiant de première génération : un étudiant est de première génération lorsqu'aucun de ses deux parents n'a fait des études postsecondaires.

4.1.3 Travail et milieu de vie pendant les études

Le tableau 4.3 présente le type d'emploi, le nombre d'heures hebdomadaires de travail et le milieu de vie des étudiant.es. Plusieurs étudiant.es travaillent à temps partiel durant leurs études collégiales, comme on le verra plus loin, ce travail peut avoir une grande influence sur la construction des choix professionnels. Le temps de travail varie entre 10 à 12 h. Parmi eux, deux étudiant.es ne travaillent pas pendant les études, deux autres travaillent, mais n'ont pas précisé la nature de leur travail. Les deux autres sont respectivement plongeur et apprenti boucher/poissonnier. Les étudiant.es disent être occupé.es pendant l'été par le travail ou des activités de bénévolat.

La grande majorité habite avec leur famille. Valérie est la seule qui vit en appartement, car la maison de ses parents est loin du cegep, mais ce sont ses parents qui payent le loyer de l'appartement. Mathias est le seul qui travaille pour payer ses études, les frais de scolarité des cinq autres sont payés par leurs parents. Les étudiant.es disent être soutenus financièrement par leurs parents durant leurs études.

Tableau 4.3
Milieu de vie, profession et le temps de travail

Pseudonyme	travail salarié concomitant aux études	Nombre d'heures	Milieu de vie
Gilbert	plongeur	12 à 18h semaine	Avec les parents
Iacob	Apprenti boucher, poissonnier	15h/semaine	Avec les parents
Istèbe	Pas d'emploi		Avec les parents
Mathias	Pas précisé, pas d'emploi	10 à 12h	Avec les parents
Régine	Pas précisé	15h	Avec sa mère
Valérie	Pas d'emploi		En appartement

De façon générale, on constate que la plupart de ces étudiant.es ont obtenu de bonnes notes en science et leur moyenne générale au secondaire est bonne ou excellente. Ils/Elles

proviennent pour la majorité de la classe moyenne ou la classe moyenne supérieure. Ils/Elles exercent des emplois à temps partiel comme de nombreux jeunes québécois.es aux études. Plus précisément, on ne peut que constater la forte homogénéité sociale de ce groupe. L'origine sociale, l'appartenance socioprofessionnelle, et le travail salarié concomitant ne suffisent pas à expliquer les différenciations sur les processus d'orientation.

L'analyse des parcours scolaires et individuels et des motivations exprimées par les étudiant.es révèle plusieurs logiques d'action qui président au choix.

4.1.4 L'entrée au cégep

Lors de la première entrevue réalisée au moment de l'entrée dans le programme, les étudiant.es ont expliqué les motivations et les motifs qu'ils/elles ont pris en compte dans le choix du programme de science de la nature. Au premier abord, ces étudiant.es désirent tous aller à l'université. Même s'ils/elles sont indécis.es quant à leur choix professionnel, certain.es mentionnent quelques filières universitaires. L'incertitude vocationnelle existe bien. Les étudiant.es présentent plusieurs raisons pour expliquer le choix du programme de science de la nature. La stratégie porte ouverte est très explicite dans certains cas. Par exemple, Mathias a choisi le programme parce qu'il ouvre "à pas mal de chose"

Q : Pourrais-tu me parler un peu de ton choix de programme, comment t'en es venu à choisir les sciences de la nature?

R : Ouais, ben ça c'est parce que. Finalement j'le sais pas vraiment en quoi je veux aller faque...[...], je me suis dit qu'un programme comme ça, ça t'ouvre pas mal de choses (Mathias, I, 34).

Le choix de programme repose aussi sur une certaine affinité avec les sciences ou certaines d'entre elles, et sur de bons résultats scolaires. Au moment de l'entrée au cégep, le choix est légitimé, au moins aux yeux des étudiant.es, par leur expérience scolaire qui articule choix intellectuel et performance scolaire. Le choix des sciences serait plus lié aux résultats obtenus dans les cours de sciences qu'ils/elles réussissaient au secondaire plutôt qu'à un intérêt réel pour les sciences. Par exemple, Iacob et Régine ont toujours eu de bonnes notes au secondaire et avaient de bons rendements en sciences.

Q : Ben d'ailleurs, au secondaire, parlant du secondaire, c'est à ce moment-là que t'as fait ton choix de programme, comment t'as procédé?

R : Ben, j'ai toujours été une personne qui réussissait bien à l'école, j'ai toujours eu des bonnes notes à l'école, des bons rendements. Moi j'avais, j'savais pas trop où j'avais aller, sauf dans quelque chose qui allait m'apporter, j'avais apprendre encore. J'savais que j'avais des bonnes capacités, fait que j'avais les utiliser comme telles. Fait que en allant en sciences, j'me disais que j'allais me servir de mes capacités [...], j'me suis pas attardé à ce que j'avais prendre, j'avais là (Jacob, I, 42).

Régine a toujours trouvé les sciences intéressantes et n'avait pas vraiment envisagé d'autre choix de carrière en tant que tel, elle voulait surtout faire un cours pré-universitaire "point final" (Régine, I, 56).

Certain.es ont choisi le programme de double DEC, qui cumule des cours en sciences humaines et en science de la nature. Gilbert a choisi ce programme, car il ne savait pas quoi faire et voulait se laisser une chance de pouvoir choisir entre sciences humaines et science de la nature.

R : Double DEC c'est parce que je ne savais pas qu'est-ce que je voulais faire. C'est pour ça que je me dis je vais faire un double DEC. Maintenant je vais savoir c'est quoi que je pourrais faire le plus en sciences humaines ou sciences de la nature. [Ok] Là j'aurais eu l'embarras du choix au pire. Si j'aurais pas aimé, j'aurais abandonné l'un des deux. J'aurais changé de programme (Gilbert, 2, 148).

Un motif pour lequel Valérie a choisi le programme du double DEC est le fait qu'elle soit une fille curieuse qui veut apprendre plusieurs choses et qui ne désire pas se renfermer dans l'une ou l'autre.

R : Oui ben c'est... J'ai besoin de ça, il me semble. De savoir plein de... De toucher à plein de choses. Je ne serais pas capable de juste voir des arts, juste voir des sciences humaines, juste voir des sciences nature. Je pense que ça me prend tout. Faque c'est pour ça que, au fond, j'ai choisi ça, le double DEC, parce que je touchais à tout là (Valérie, I).

Malgré la difficulté que certain.es étudiant.es éprouvent vis-à-vis des sciences et certaines affinités qu'ils ont pour certaines disciplines des sciences humaines, ces étudiant.es choisissent quand même d'aller en science de la nature, car pour eux, il n'y a pas d'avenir en sciences humaines. C'est le cas de Gilbert qui est fasciné par les cours de sciences humaines

et surtout la manière dont les professeurs donnent les cours, mais qui préfère quand même le programme de science de la nature.

Q : Malgré ça, tu choisis quand même science de la nature ?

R : Oui parce que je n'étais pas encore sûr de moi pis je me disais sciences humaines souvent on entend qu'avec ça on ne peut pas aller nulle part. Ils regardent science de la nature et ils t'acceptent, avec sciences humaines, tu es déjà laissé de côté. Ça veut dire que tu as beaucoup moins de chances avec sciences humaines, je me dis bon, si je prends sciences humaines, je vais être mal pris après, je suis aussi bien de prendre sciences de la nature comme ça, ça va être facile pour moi plus tard (Gilbert, I, 63).

Pour Iacob, avec les sciences humaines on ne peut pas faire grand-chose.

R : [...]. J'avais pas de préjugés envers les sciences humaines, sauf que t'sé, sciences humaines, tu peux faire quoi après sciences humaines, pas grand-chose là... (Iacob, 2, 43).

Les sciences humaines sont aussi perçues comme dévalorisées, c'est ce que pense Valérie.

R : Oui? Bon ben tsé, le monde il considère ça comme vraiment B.S les sciences humaines, c'est comme : oh, quand t'es pas vraiment bon à l'école, tu prends ça, sciences humaines. Tsé, c'était comme une honte au collège d'aller en sciences humaines là... Tsé faque... (Valérie I, 157).

Quelquefois le choix du programme en science de la nature est encouragé par les conseillers en orientation au détriment des sciences humaines.

R : Oui, pendant trois ans, j'ai eu des cours d'éducation au choix de carrière et la prof même elle nous disait que c'était beaucoup plus facile avec sciences de la nature qu'avec sciences humaines, même si tu n'es pas à l'aise avec sciences de la nature et tout ça, (Gilbert, 64).

Les étudiant.es proviennent tous du secondaire. Il est clair qu'ils n'ont pas choisi le programme de science de la nature par conviction. Le choix du programme est justifié à leurs yeux par leur expérience scolaire qui articule choix disciplinaire et performance scolaire. L'absence de projets scolaires et professionnels les contraint à user de stratégie pour se garder plus de portes ouvertes. Ils ont opté pour un mode d'orientation *retardée* ou *reportée*

en espérant élaborer un projet au cours du parcours scolaire. Mais, il en sera autrement. Ils vont connaître un désenchantement face aux disciplines scientifiques.

4.1.5 *La désillusion face aux sciences*

Les étudiant.es vivront un désenchantement par rapport aux sciences, et ce, de plusieurs façons. D'abord, le contenu des cours provoque cette désillusion. En effet, les étudiant.es expérimentent un manque d'affinité pour la matière telle qu'elle est présentée dans l'action éducative. On souligne l'abstraction de la matière, que celle-ci est trop approfondie ou qu'elle ne consiste qu'en des signes, symboles ou chiffres qui sont difficiles à appliquer à la réalité et ainsi inutile, qu'il y a trop de concepts et que la matière devient trop « microscopique ». Gilbert s'est rendu compte que les sciences ne sont pas faites pour lui, il n'a aucun intérêt pour ces matières et ne comprend pas le contenu des cours.

R : [...] pour moi, moi les maths, ça adonne pas avec moi, mais surtout ché pas, disons que je sais maintenant que les sciences c'est pas pour moi.

R : Oui, maths et chimie j'aime pas.

R : Ouais, chimie, c'est trop abstrait

R : Chimie, ben le truc avec chimie c'est parce que l'on parle des molécules et quand on commence à parler avec les H₂O et tout ça, il faut faire la différence, un sel, un acide, là j'arrive plus à voir, je vois des lettres. Il faut que j'essaie d'assimiler c'est quoi, si c'est un sel ou un truc comme ça et après quand il y a les calculs, flèche à côté disons pis les autres éléments, là je commence à ... Il faut que je m'arrête, que j'arrête d'écouter le prof, ça va aller mieux comme ça pis après je préfère le faire moi-même. Là il faut que je revienne tout le temps au début parce que je n'ai pas une mémoire phénoménale. [...]. C'est pour ça que chimie ça marche pas parce qu'il y a trop de lettres, je commence à me mélanger, ça se ressemble tout, pour moi c'est la même chose (Gilbert, I, 21, 22, 23).

Le manque de motivation a conduit Gilbert à un changement de programme pour les sciences humaines.

Q : l'automne t'étais inscrit en sciences de la nature et t'as changé en sciences humaines. Est-ce que tu peux m'expliquer qu'est-ce qui s'est passé?

R : Euh... en sciences... sciences de la nature les cours qui se donnaient me... y avait pas de motivation. Pour moi c'était vraiment pas ce que j'appréciais

comme cours. Chimie, je ressortais de mes cours euh... euh... c'était vraiment malade parce que je sortais de là la tête enflée parce que j'aimais vraiment pas la matière. C'était trop quelque chose que je voulais pas étudier (Gilbert 2, 1).

Le désenchantement est aussi associé à des difficultés scolaires et à des résultats scolaires décevants voire à des échecs. Le programme est jugé difficile et ils/elles se sentent rapidement surchargé.es. Les étudiant.es ont de la difficulté à gérer leur temps et accumulent du retard. Leurs efforts ne sont pas à la hauteur de leurs résultats scolaires. Ils/elles sont, dès lors, incapables de se projeter dans une carrière scientifique. Par la suite, ces étudiant.es vivront une perte de motivation et d'intérêt par rapport aux sciences. Certain.es sont même « saturé.es » ou éprouvent du « dégoût » pour les sciences. Valérie trouve que les sciences ne sont pas faciles et n'est plus motivée. Elle est fatiguée d'apprendre et ne se voit pas faire des sciences à l'université.

R : Oui oui, j'avais tout le temps eu de la facilité, j'avais jamais eu de difficultés moi en sciences... Ah oui, ça va bien, va t-en en sciences! J'ai dit : non, je veux pas aller en sciences, juste en sciences... Prends les sciences humaines aussi! Ah, parfait, oui! Mais... Non, rendue là, c'était pas... c'était pas ça. Il me semble que je n'avais plus de motivation, pis que ce n'était plus aussi facile. Je me disais : hein, comment ça? Pis là j'ai comme fait : ah, c'est parce que c'est pas fait pour moi (Valérie 2, 94).

Le désenchantement n'est pas toujours lié à la performance scolaire. Malgré ses bonnes notes, Istèbe n'a pas d'intérêt pour les sciences, il a changé de programme en deuxième session, il se désintéressait de ses cours et ne se voyait pas dans une profession en science.

R : Ben j'ai continué à l'école en sciences de la nature. Les cours, ça a bien été, j'ai eu des bonnes notes, mais disons que j'avais moins d'intérêt pour mes cours, j'trouvais pas, ben j'savais pas qu'est-ce que j'voulais faire après donc ça me donnait pas grand chose de continuer en sciences de la nature, donc c'est pour ça que, c'est ce qui s'est passé (Istèbe 2, 1).

Mathias est complètement démotivé, il n'aime pas les sciences et trouve que le programme est compliqué. Il consulte les professeurs et va dans les ateliers d'aide. Il ne veut pas continuer dans cette branche, il voit ses intérêts ailleurs.

R : Bof... je le sais pas. J'ai toujours trouvé ça dur la chimie. Je le sais pas euh... Le programme est quand même assez compliqué (Mathias 2, 5).

Il arrive aussi que les difficultés scolaires soient associées à des événements qui se produisent dans la vie extrascolaire. Pour Gilbert et Iacob, des incidents biographiques contribuent à rendre leur expérience scolaire difficile et à fonder leur désillusion à l'égard des sciences. Par exemple, un ami de Gilbert va s'enlever la vie et Iacob débutera un régime qui manifestement prend une place importante dans la construction de son identité et de ses projets. Il a subi plusieurs échecs à cause du régime alimentaire, il déprime et prend conscience qu'il n'aime pas ce qu'il fait, il perd la motivation et n'est plus capable de travailler et d'avoir de bons résultats.

R : Euh, ben oui. Oui, sauf qu'il y en a un que j'ai eu un échec, qui est physique. Ça allait, ça allait bien, j'avais des bonnes notes puis j'étais totalement, j'étais plus capable, ben raide. Avec mon régime pis tout ça là, j'étais rendu à un point où est-ce que j'étais au bout de moi-même pis j'étais plus capable de faire des sciences, j'étais vraiment... (Iacob, IV, R20).

Le manque d'information sur le programme a aussi contribué au désenchantement par rapport aux sciences. C'est le cas de Régine qui ne s'est pas informée sur les cours de son programme.

R : Au départ ? Heu... J'avais pas vraiment idée de ce que c'était le DEC plus. J'avoue que j'étais pas très très renseignée. Je ne savais pas les cours qui venaient avec (Régine 3, 14).

Si les étudiant.es ont choisi le programme de science de la nature par stratégie, ils/elles se sont vite confronté.es aux exigences académiques du programme. Mais surtout, le manque d'affinité avec les disciplines et l'adaptation au régime éducatif de l'enseignement collégial contribuent à réduire l'éventail des possibles (orientation par la négative) et à repenser les projets scolaires. Leur parcours scolaire est ressenti comme une épreuve, car il se réalise dans la souffrance. La désillusion s'accompagnera d'une reconversion vers une autre discipline ou un autre domaine d'intérêt. Cette reconversion ouvrira sur la construction du projet professionnel.

4.1.6 La reconversion

Le nouveau choix reprend un intérêt ou une affinité intellectuelle qui était déjà présent, mais qui a été refoulé au profit des sciences. Par exemple, Iacob avait toujours un intérêt pour

la cuisine. Le journalisme et la politique n'étaient qu'un passe-temps pour Mathias au début, mais il en fera un choix de carrière. Pour Istèbe, l'idée d'être policier lui trottait dans la tête depuis un moment et finalement, Valérie choisira les arts et lettres, car elle a toujours aimé les langues. Le tableau suivant présente les intérêts formulés par les étudiant.es lors de chaque entrevue.

Tableau 4.4

Intérêts manifestés par les répondant.es à chaque entrevue

Pseudonyme	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Choix final
Gilbert	Génie Psychologie Économie	Philosophie Psychologie Professeur	Aucun intérêt	Psychologie
Iacob	Médecine Technologies Nanotechnologie Chimie	Chimie alimentaire Physiothérapeute Actuariat	Sciences Technologie alimentaire PME	Technique de gestion de services alimentaires
Istèbe	Aucun intérêt	Technique policière	Technique policière	Technique policière
Mathias	Actuariat ou Génie	Génie mécanique Génie électrique Histoire Journalisme.	Communication Politique	Communication politique
Régine	Médecin légiste Biologie marine,	Consultante pour une ONG (l'ONU ou l'OTAN)	Sciences politiques profil international	Sciences politiques profil international
Valérie	Médecine Pas de choix	Littérature Sociologie Enseignement Français Arts Lettres profil langues	Aucun intérêt	Les langues

Iacob a toujours eu un intérêt professionnel pour la chimie alimentaire. Il a toujours aimé la cuisine et rêvait d'avoir son propre restaurant ou son auberge. Il aime travailler avec la nourriture. Pourtant lors de la première entrevue, Iacob dit avoir des intérêts pour la médecine, les technologies, les nanotechnologies, et la chimie. À la deuxième entrevue il veut faire quelque chose qu'il aime. Il pense alors à faire de la chimie alimentaire ou être physiothérapeute, car il aime les domaines de la biologie, de la microbiologie et de la chimie. En 3^e entrevue, Iacob veut se diriger en sciences et technologie alimentaire à l'université, dans la branche biochimie et aimerait démarrer une PME. En 4^e entrevue, il choisi d'aller en technique de gestion de services alimentaires.

R : Bah, j'pensais chimie alimentaire, faire de la bouffe pour les sportifs. Quand j'étais plus jeune, j'étais quelqu'un, j'étais habile dans pas mal tout, qui réussis bien dans tout ce que j'fais, j'aime bien manger, j'pensais un jour faire de la cuisine sportive, pour des sportifs, peut-être pas diététique, mais j'sais pas (Iacob2, 103).

Mathias a toujours aimé le journalisme et la politique. Ce n'était qu'un passe-temps pour lui au début, mais il en fera un choix de carrière. C'est en découvrant des intérêts pour certains cours (histoire des États-Unis et les relations internationales) et en lisant les journaux que Mathias s'est découvert une passion pour l'actualité. À la première session même s'il n'a pas de projet universitaire, Mathias mentionne tout de même des intérêts pour l'actuariat ou le génie. Lors de la deuxième entrevue, il pense au génie mécanique ou génie électrique. Il parle aussi d'histoire ou de journalisme. Vu son faible rendement scolaire, Mathias sait qu'il ne pourra pas s'inscrire en génie, il songe alors à faire ce qu'il a toujours aimé, c'est ainsi qu'il a fait son choix en communication politique à l'université.

R : Ben je pensais quand même à ça parce que, j'aime ça quand même écrire faque je pensais à communication [...]. Aussi, j'aime bien ça la politique puis les cours d'histoire [...] (Mathias 3, R80).

Pour Istèbe, l'idée d'être policier l'enthousiasmait, car il aime l'action et aime beaucoup bouger. Dès qu'il s'est rendu compte qu'il n'aimait pas les sciences, il n'a pas hésité à s'orienter en technique policière. À la première entrevue, il ne manifestait aucun intérêt pour

cette option, mais dès la seconde entrevue, Istèbe fait savoir ses ambitions pour les techniques policières.

R : Ben ça, c'est une idée que ça fait longtemps qui trotte dans ma tête, mais j'savais, j'avais pas vraiment pensé, il me semble depuis que j'suis quand même assez jeune que j'ai dans la tête de faire mes sciences de la nature, pis après, ben j'verrai. Mais là, une fois rentré en sciences de la nature, j'voyais pas, ben j'voyais pas de voie de sortie, j'sais pas comment dire ça, mais j'savais pas quoi faire après donc j'avais moins d'intérêt. Pis là, technique policière, j'ai toujours aimé ça. Moi, j'suis quelqu'un qui est peut-être pas hyperactif, mais quelqu'un qui bouge beaucoup, donc j'ai besoin d'un métier mettons qui bouge un petit peu plus, qu'il y a plus d'action. Tandis que rester assis dans un bureau, exemple, supposons en informatique, ben ça j'aurais plus de misère selon moi, c'est surtout pour ça, un métier où tu peux bouger (Istèbe, 2,60).

Istèbe nourrit cette idée depuis son enfance, mais voulait d'abord tenter sa chance en science.

Q : OK. Mais quand même, t'avais cette idée là depuis quand ?

R : Bah, j'pense depuis que j'suis tout petit. Quand on est petit, j'pense que la majorité des jeunes rêvent d'être policier. Finalement, en général, la majorité des gens changent aussi, mais ça fait assez longtemps. Pis au cours de la session, ben j'y ai pensé de plus en plus, pis c'est en voyant mon intérêt diminué pour les sciences que j'me dis « Pourquoi pas y aller » (Istèbe, 2,64).

Valérie choisira les arts et lettres, car elle a toujours aimé les langues. Elle voudrait parler quatre langues. À sa première entrevue, elle mentionne des intérêts pour la médecine, mais n'est pas sûr. À la seconde entrevue, elle a plusieurs intérêts : la littérature, la sociologie, l'enseignement du français, les arts et les lettres profil langues. Mais finalement elle choisit les langues, car c'est ce qu'elle aime.

R : [...] Ben, je pense... des études littéraires ou quelque chose comme ça. [...] il y a plein de choses qui m'intéressent aussi là... Des choses... encore sociales pis tout ça là... Mais... je ne sais pas... (Valérie, 130, 131).

Pour les deux autres, le nouveau choix est justifié par une association étroite entre la nouvelle discipline et leur personnalité. Par exemple, Gilbert va vers les sciences humaines, car il veut être en contact avec les gens, les aider et leur ouvrir l'esprit. Il pense faire un baccalauréat en psychologie.

R : Euh... c'est l'analyse. C'est le côté analyse des psychologues. Quand on voit un peu la manière de chacun des psychologues qui étudient leurs patients, je trouve que c'est particulier la façon d'analyser le social. Et je trouve que c'est vraiment... peut-être où est-ce que je voudrais me diriger, ça serait en psychologie (Gilbert, 2, 55).

Régine choisit les sciences politiques, car elle trouve que cette discipline convient bien à son tempérament et son esprit critique, qu'elle associe aux discussions qu'elle a eues avec son père syndicaliste. Lors de la première entrevue, elle avait pourtant mentionné des intérêts pour la médecine légiste ou la biologie marine. Comme elle a été dégoûtée des sciences, elle a décidé de faire ``ce qui convenait à sa personnalité``. Elle s'est inscrite en sciences politiques profil international à l'université.

Q : Ok. Mais qu'est ce qui t'as fait découvrir les sciences politiques ?

R : Heu, mon père. Mon père était syndicaliste pendant 17 ans, président de son syndicat vêtements pour femmes. Heu, fait que j'ai passé ma jeunesse à entendre parler, de syndicat. J'étais pas quelqu'un par exemple quelqu'un qui se tenait au courant par exemple des politiques qui se... t'sais comme... politique du Québec et tout. C'était plus à cause de mon caractère, du fait que je critiquais, pas que je critiquais mais que j'aimais beaucoup m'obstiner avec les gens. Pis quand on parlait de politique, ça m'intéressais toujours toujours, syndicats, politique pis je restais toujours accrochée [...] (Régine 3, 30).

Dans les deux cas, il y a une articulation construite entre un domaine disciplinaire (professionnel) et la reconstruction de son identité pour soi, celle-ci puise dans les *habitus* familiaux ou l'éthos familial. En recherchant des formations qui conviennent à leur personnalité, ces jeunes participent à la construction de leur identité professionnelle. Ils/elles cherchent à se forger une représentation de soi en articulant le passé, le présent et les perspectives futures. La construction identitaire s'appuie sur l'exercice d'un travail professionnel (Dubar, 1992b).

4.1.7 Première synthèse

Le passage d'une situation d'incertitude à celle d'un choix suffisamment « solide » pour conduire à un changement de programme et à la formulation d'un nouveau projet professionnel se réalise par un désenchantement disciplinaire et professionnel. Ce dernier implique des moments de souffrance. Ces étudiants sont confrontés à ce qu'ils identifient

comme des rigidités du système éducatif collégial. Les résultats scolaires décevants, le manque d'affinité pour les matières scientifiques, la charge de travail jugée élevée, rendent l'expérience scolaire difficile.

À première vue, ni le genre, ni l'origine sociale ne peuvent rendre compte du désenchantement que vivent ces jeunes. L'analyse des parcours individuels montre que c'est le rejet des sciences, soutenu par plusieurs raisons qui conduisent les étudiant.es à la désillusion. Quatre éléments essentiels ressortent : le manque d'information sur le programme, le contenu des cours, les difficultés liées au rendement scolaire, et la perte de motivation. De fait, les parcours individuels étudiés ici ne prennent sens qu'en considérant la hiérarchie des disciplines et des institutions au sein de l'espace de l'enseignement supérieur.

L'expérience dans le programme n'a été qu'une tentative et un essai très vite abandonné. Le parcours envisagé au départ s'est confronté à un mur qu'il fallait contourner. Les difficultés scolaires sont dès lors imputées à l'organisation du système scolaire collégial et au manque de pédagogie des professeurs. La grande déception pour ces étudiant.es vient de l'écart entre le succès connu dans les études antérieures et les échecs rencontrés pendant les études collégiales.

Afin de contourner les difficultés, les étudiant.es adoptent d'autres stratégies. La désillusion est alors suivie d'une reconversion vers un nouveau domaine d'intérêt. Deux situations se dégagent : tout d'abord, le nouveau choix puise dans l'expérience sociale antérieure plus que dans l'expérience en cours. Il reprend en effet, un intérêt ou une affinité intellectuelle qui était déjà présente.

Le nouveau choix est aussi justifié par une association étroite entre la personnalité et le domaine d'intérêt. Il s'appuie sur une reconstruction identitaire qui produit une nouvelle articulation entre champ d'études et personnalité, souvent associée à des dispositions héritées ou acquises dans l'expérience familiale. La reconversion mobilise à la fois un travail systématique sur soi, des espaces de découverte et des relations sociales avec des agents institutionnels ou avec des proches qui « valident » la nouvelle articulation.

Le registre de justification du choix a aussi changé. Les étudiant.es construisent leur choix par affinité avec les disciplines. Celle-ci avait toutefois été repoussée, car les jeunes n'étaient pas encore certains de leur avenir professionnel, et ne voulaient pas s'engager plus tôt. L'expérience négative qu'ils ont vécue vis-à-vis des sciences leur a permis de dépasser leur incertitude et ainsi de fixer leur choix scolaire et professionnel. En effet, deux des étudiant.es (Iacob et Istèbe) ont opté pour des programmes techniques qui mènent directement sur le marché du travail. Les quatre autres ont fait des choix de programmes universitaires.

Les étudiant.es ont eu recours à l'approbation de leur entourage (famille, enseignant, API) pour valider la nouvelle option. Nous aborderons le rôle des acteurs significatifs dans la construction du projet scolaire et professionnel dans la quatrième partie, juste après la présentation de la catégorie du choix progressif.

4.2 Le choix progressif

Les étudiant.es de cette catégorie ont choisi les sciences au collégial, car ils/elles étaient indécis.es pour leurs choix universitaires. L'incertitude présente au moment du choix de programme demeure à l'entrée au cégep. L'expérience scolaire au cégep, en particulier la relation aux cours et la représentation des disciplines scientifiques que les étudiants construisent, va permettre de préciser des intérêts et des projets et donc de fixer un choix.

4.2.1 Performances scolaires antérieures et l'âge

Le tableau 4.5 présente l'âge, le sexe et la performance scolaire des répondant.es. Plus de la majorité des membres de cette catégorie sont des filles (quatorze filles et huit garçons). La moyenne d'âge est de 17 ans au premier entretien, les plus jeunes, qui sont au nombre de sept, ont entre 15 et 16 ans. De façon générale, ils/elles ont eu de bonnes notes dans les cours de sciences et dans la moyenne générale au secondaire. Les notes vont de 70 à 95 % en science et de 75 à 90 % en moyenne générale. Ils/Elles ont obtenu des notes nécessaires pour entreprendre le programme de science de la nature au cégep.

Tableau 4.5.
Âge, sexe, moyenne en science et moyenne générale du groupe

pseudonyme	âge	sexe	Moyenne en science	Moyenne générale
Beverly	17	F	85	85
Bianca	17	F	85	85
Boren	16	H	75	80
Brittany	16	F	90	90
Céleste	17	F	85	90
Chloé	16	F	75	85
Éliane	17	F	90	90
Élisabeth	17	F	85	80
Élodie	17	F	85	85
Émile	17	H	85	75
Étienne	17	H	80	75
Ève	17	F	85	90
Irina	17	F	80	80
Isabella	17	F	70	85
Isaïe	15	H	75	80
Iseult	17	F	90	90
Marie	16	F	95	90
Rejean	17	H	85	80
Reno	16	H	75	80
Roïc	17	H	90	85
Rônin	ND ¹⁰	H	90	90
Victoria	16	F	75	80

¹⁰ ND : non disponible

4.2.2 *L'origine sociale*

Le tableau 4.6 présente le niveau de scolarité et la profession des parents. Le capital social et culturel de l'ensemble des étudiant.es est fort différent. Ce groupe comprend un faible nombre d'étudiant.es de première génération (EGG). La grande majorité des parents ont au minimum un niveau d'études collégiales. Les sept parents de ces étudiant.es ont tous un niveau universitaire. Cinq ont des parents ayant chacun un niveau d'études collégiales ou secondaires, les autres ont un des deux parents qui a un niveau universitaire et l'autre parent un niveau collégial.

Les professions des parents sont aussi variées. Le père et la mère d'Ève exercent le même métier soit orthopédaque au primaire. La mère de Marie est aux études, elle fait un DEP en comptabilité. Les mères d'Éliane, Roïc et de Rônin sont des femmes au foyer. Le père d'Élisabeth est décédé. Le père d'Irina est un professeur d'informatique à la retraite et sa mère qui travaillait pour une compagnie d'assurance est au chômage. Les autres parents exercent toujours leurs professions.

Tableau 4.6
Niveau d'études et occupation professionnelle des parents

Pseudonyme	Niveau d'étude		Occupation	
	Père	Mère	Père	Mère
Beverly	Maitrise	Baccalauréat	Économiste	Avocate à l'aide juridique
Bianca	DES	DES	Entrepreneur	Service de la paie de l'entreprise
Boren	Maitrise	DEC	Comptable agréé	Courtier d'assurance
Brittany	Maitrise	DEC	Environnement, développement techno.	Infirmière, centre personnes âgées
Céleste	Doctorat	Baccalauréat	Médecin	Enseignante
Chloé	DES	DES	Automobile	Couturière (en réorientation ds domaine diète)
Éliane	DES	DES	Opérateur de machine des usine de pâtes et papier	Femme au foyer
Élisabeth	DEC	Maitrise	Décédé	Caisse populaire Desjardins (travaille à la fédération)
Élodie	DEC	Baccalauréat	Technicien en génie civil	Secrétaire, correctrice, traductrice (Animage Québec)
Émile	DEC	DEC	Directeur de marketing	Dessin assisté par ordinateur
Étienne	Baccalauréat	DEC	Ingénieur mécanique, directeur de projet	Homéopathe
Ève	Baccalauréat	Baccalauréat	Orthopédagogue au primaire	Orthopédagogue au primaire
Irina	Maitrise	Maitrise	Retraité, professeur d'informatique au collégial	Chômage, avant dans une compagnie d'assurance
Isabella	DES	DES	Rentier	Secrétaire en médecine et préventive et sociale
Isaïe	Maitrise	DEC	Agent de recherche au siège social de l'Université du Québec	Technicienne en documentation
Iseult	Baccalauréat	Baccalauréat	Analyste informatique	Comptable
Marie	Autre	DEC	Contrôleur aérien	Aux études, DEP en comptabilité
Rejean	Maitrise	DEC	Télémarketing pour compagnies pharmaceutiques	Directrice des ventes, magasin pour enfants
Reno	Doctorat	Maitrise	Professeur à la Polytechnique, ergonomie cognitive	Professeur de musique
Roïc	Baccalauréat	Études primaires	Homme d'affaire	Femme au foyer
Rônin	Maitrise	Doctorat	Audioprothésiste	Femme au foyer
Victoria	DEC	Maitrise	Intendant, usine de traitement des eaux	Agente de recherche en santé publique

4.2.3 Le travail et milieu de vie pendant les études

Le tableau 4.7 présente l'emploi, le nombre d'heures de travail et le milieu de vie des étudiant.es. Quelques étudiant.es travaillent à temps partiel durant leurs études collégiales. Ils/elles font des petits boulots pour avoir de l'argent de poche pour leurs loisirs, ces boulots ne sont pas stables et les étudiant.es disent changer d'emploi chaque session. Le nombre d'heures de travail varie également, allant de 4 h à 16 h pendant la période des cours. La moitié des étudiant.es ne travaillent pas pendant la période des cours, préférant se concentrer sur leurs études. Ils/elles sont encouragé.es par les parents qui paient leurs études ce qui leur évite de travailler. Les étudiant.es disent occuper de petits emplois pendant l'été.

Ils/Elles vivent dans leur milieu familial avec leurs parents et leurs frères et sœurs. Éliane habite en appartement avec une colocataire, car elle a quitté sa région pour pouvoir être proche de son cégep, mais ce sont ses parents qui payent le loyer.

Les étudiant.es de ce groupe sont généralement très jeunes et ont de bons rendements scolaires. Bien que certain.es exercent de petits emplois pendant les cours ou l'été, ils/elles sont encore dépendant.es de leurs parents. Ils/Elles sont issu.es de la classe moyenne ou supérieure, et font partie des étudiant.es qui sont habituellement acclimaté.es à la culture scolaire.

Dans la partie qui suit, il sera question de la description des discours des étudiant.es sur leurs parcours scolaires. Depuis le choix initial, c'est-à-dire le choix des sciences de la nature jusqu'au choix final qui consiste en une application dans un programme universitaire.

Tableau 4.7
Milieu de vie, profession et le temps de travail

pseudonyme	Occupation	Nombre d'heure par semaine	
Beverly	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parents
Bianca	Charcuterie d'une épicerie	10 à 14h	Avec parents
Boren	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parent
Brittany	dans un cinéma	4h	Avec parents
Céleste	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parents
Chloé	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parents
Éliane	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Appartement
Élisabeth	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parents
Élodie	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parents
Émile	Vendeur de pièces électroniques	17h	Avec parents
Étienne	Débarrasseur dans un restaurant	12 à 15h	Avec parents
Ève	Non précisé	12 à 16h	Avec parents
Irina	Différents boulots	15h	Avec parents
Isabella	vendeuse	12h	Avec parents
Isaïe	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parents
Iseult	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parents
Marie	caissière	10h	Avec parents
Rejean	divers emplois sur appel	Non précisé	Avec parents
Reno	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parents
Roïc	pas d'emploi stable	Non précisé	Avec parents
Rônin	Ne travaille pas	Ne s'applique pas	Avec parents
Victoria	Sauveteur à la piscine		Avec parents

4.2.4 L'entrée au cégep

L'expérience éducative des étudiant.es regroupé.es dans cette catégorie n'est pas de même nature que la précédente. Nous sommes devant une logique de la découverte de nouveaux domaines, découverte souvent progressive. Le choix n'est pas subjectivement ressenti comme une épreuve. Le choix initial des répondant.es de cette catégorie est marqué par une forte incertitude qui provient de plusieurs sources : le trop-plein d'idées, la crainte de l'erreur, l'absence de formulation d'intérêts.

La première, ou le trop-plein d'idées, regroupe des étudiant.es qui manifestent plusieurs intérêts en même temps ou qui changent continuellement d'idées. Malgré la formulation d'un projet d'études ou professionnel, des intérêts alternatifs viennent en concurrence et affaiblissent la force du premier projet. Deux situations se présentent : les étudiant.es qui cherchent à combiner des domaines différents, et ceux qui manifestent des choix professionnels hésitants ou qui expriment des intérêts vastes. Éliane, Élisabeth et Étienne cherchent à combiner deux domaines d'intérêts : les arts et les sciences, ou l'administration et l'ingénierie. Éliane ne sait pas quoi faire dans la vie, mais elle aime les sciences, l'art et l'écriture. Elle aimerait alors combiner ces différents domaines.

R : [...]Bon, fait que je le savais pas plus fait que j'ai dit bon j'avais aller en sciences nature tout le monde va en sciences nature quand ils savent pas quoi faire. Mais je trouve ça plate. Pis t'sé je me débrouille quand même en art plastique fait que je me suis dit ouin, peut-être que j'aurais été mieux là-dedans ou je sais pas, quelque chose de combiné (silence). Ben je sais pas c'est quoi les jobs qui pourraient combiner ça, mettons l'art pis quelque chose de plus technique (Éliane, 1, 47. 48).

Élisabeth a un intérêt pour l'ingénierie, l'architecture, la chimie. Elle aime aussi les arts et l'esprit de créativité. Elle trouve que c'est plus sécurisant pour elle de faire les sciences, donc elle veut aussi combiner les arts et les sciences.

R : Pis je pense qu'il y a les sciences que j'aime mais il y a les arts aussi que j'aime beaucoup. Peut-être que j'aimerais ça faire un peu d'art avant, je sais pas (Élisabeth 2, 1571-1580).

Étienne a un intérêt pour l'administration et l'ingénierie, il veut faire un métier qui combine les deux.

Q : Puis t'as aucune idée vers quoi ? R: Ben là c'est ça, c'est vraiment génie ou administration. Je sais pas encore vraiment... on peut mélanger les deux aussi (Étienne 1, 262-265).

Certain.es étudiant.es manifestent des choix professionnels hésitants, expriment des intérêts vastes (par exemple, on envisage plusieurs options ou on nomme des domaines larges), peu précis et ils/elles changent continuellement d'avis sur les métiers qu'ils/elles aimeraient faire. Ils/elles se gardent la possibilité de changer et de s'orienter vers différents domaines. L'indécision est très forte chez ces étudiant.es. C'est le cas de Brittany qui n'arrive pas à fixer une préférence, elle est intéressée par « plein de chose » et change souvent d'idées. Elle veut par exemple être professeur de danse, car elle fait du ballet, être journaliste, conseillère en orientation ou encore physiothérapeute.

Q : Tu m'as expliqué un peu la question que tu n'es pas sûre de ce que tu veux faire après et tout ça, est-ce que tu veux me parler, tu dis que tu changes d'idée à tous les jours, mettons cette semaine, c'est à quoi tu as pensé comme possible après, post-sciences de la nature ? Qu'est-ce que tu voudrais faire ?

R : Ben une des idées que j'ai parce que je fais du ballet, j'aime bien la danse facque il y a une affaire que je voudrais peut-être faire c'est prof de danse. C'est une de mes idées, à part ça, j'ai déjà pensé à être journaliste, mais journaliste écrit parce que j'aime pas beaucoup parler devant une caméra, devant une personne c'est correct. J'ai déjà voulue être conseillère d'orientation parce que je sais pas moi-même quoi faire. Il y a bien des affaires que j'aime comme ça de vraiment tout les domaines, tout m'intéresse pas mal un peu pis il y a tout le temps une petite affaire qui m'intéresse pis il y a toujours quelque chose qui ne m'intéresse pas dans le métier. Facque chaque affaire pour le moment c'est un peu mélangé (Brittany 1, 537-556).

Q : Est-ce que ça t'arrive, tu me dis je pense conseillère en orientation, prof de danse, toutes sortes d'affaires, est-ce qu'il y a des métiers plus scientifiques ou techniques, technologiques, qui t'intéressent aussi parmi le spectre des possibilités ?

R : J'ai déjà pensé à être physiothérapeute, quoique qu'il y ait certains aspects que je n'aime pas beaucoup, mais ça a été une de mes idées un moment donné. À part de ça, j'ai déjà voulu être psycho-pédiatre, des idées qui me viennent à chaque semaine (Brittany 1, 611-620).

Face à cette tension entre des domaines d'intérêts divergents, l'orientation en science de la nature pour ces étudiant.es apparaît comme une solution temporaire. Ils/Elles auront le

temps durant leur parcours scolaire de découvrir quels intérêts prendront le dessus et ainsi pouvoir fixer leurs choix pour l'université.

Une seconde source d'incertitude est la crainte de l'erreur. C'est généralement des étudiant.es qui ont des intérêts pour les sciences sociales mais qui ne sont pas sûr de vouloir y faire carrière. Pour eux, un programme de sciences humaines restreint les choix de programmes universitaires. Par exemple, Chloé, Céleste et Beverly préféraient les sciences humaines, mais ne voulaient pas se fermer des portes, alors elles se sont inscrites dans le programme de double DEC et ainsi surseoir au choix tout en « pratiquant » des disciplines dans deux champs disciplinaires. Victoria a choisi ce programme parce qu'elle aime les sciences comme les sciences humaines. Pour les étudiant.es en double DEC, ce programme est particulièrement flexible car il leur permet de choisir n'importe quel domaine à l'université, ils/elles peuvent se tourner autant vers les sciences de la nature que les sciences humaines.

Q : Et comment ça s'est décidé? Comment tu l'as trouvé ce DEC là? Te souviens-tu?

R : [...] tsé je voulais juste faire des sciences humaines au début, mais je savais pas dans quel... [...] Pi là je vois comme double DEC, Sciences... Optimonde pi Sciences nature, là je fais « Oui, tsé, c'est ce que je veux faire ». Parce que tsé je l'sais pas qu'est-ce que je veux faire à l'université. 'Fait que moi que ça serait... je trouverais ça stupide j'ai pris des Sciences humaines pi pour qu'est-ce que je veux plus tard y faut des sciences nature... Je recommencerais pas. Pi ça serait niaiseux comme, de... de pas faire ce que tu veux à cause de ça là. 'Fait que j'ai dit « Bon, j'va prendre les deux », ça va régler mon problème! (rire) (Chloé 1, 419-439).

Victoria aime des matières dans les sciences humaines comme dans les sciences de la nature.

R : Ben c'est ça, j'aimais un peu tout. J'aimais beaucoup l'histoire pis les sciences humaines, comme ça, histoire, géographie pis toute, mais j'aimais aussi la chimie pis... bio. Pis c'est ça, faque là j'ai dit ben, je ne sais pas ce que je veux faire plus tard... Pis je voulais m'en aller en sciences, faque là je dis ben je vais aller prendre des cours de sciences, mais j'aimais aussi les sciences humaines, ça fait que là ben... j'ai décidé de faire les deux! (Victoria, L 105-115).

La crainte de l'erreur est aussi présente chez les étudiant.es qui expriment des intérêts

clairs, mais qui ne sont pas sûrs d'eux. La stratégie porte ouverte est justifiée par la crainte de l'erreur. Ils/Elles préfèrent se donner du temps pour réfléchir.

R : le design et puis l'auto ou en architecture aussi mais plus en design industriel c'est la même chose dans le fond juste des bâtiments, mais c'est ça fait que je voulais aller la dedans mais j'étais pas sûr à 100 % (Roïc1, 372, 382).

Enfin d'autres n'arrivent pas à formuler un choix. L'incertitude présente au moment de compléter les formalités d'admission perdure à l'entrée au cégep. Ils/Elles désirent tous aller à l'université même s'ils/elles ne savent pas quel programme universitaire choisir. C'est le cas d'Élodie, Irina, Réjean.

Q : À l'université qu'est-ce que tu prévois faire comme programme?

R : Je sais pas, non. J'espère que je vais le savoir. Je suis vraiment tannée de me demander qu'est-ce que je vais faire plus tard, ça doit faire au moins deux ans que je pense tout le temps à ça, ben pas tout le temps mais au moins une fois par semaine je me demande ce que je vais faire plus tard. Je sais pas, il y a comme trop de choix (Élodie 1, 662-670).

Q : Est-ce que tu as des idées, même vagues, entre quoi et quoi tu hésites?

R : Je ne sais pas. Sérieusement, je me laisse toutes les portes ouvertes, je regarde partout, même pas en sciences, même n'importe quoi. Je regarde (Réjean 2, 49).

Le souci de ces étudiant.es est de reporter leur choix d'orientation. Ils/Elles espèrent découvrir des domaines qui les intéresseront durant leur parcours collégial pour pouvoir se décider.

De façon générale, s'inscrire en science de la nature est une option stratégique. Il s'agit pour eux/elles de reporter ou de retarder à plus tard la décision. Ils/Elles savent qu'ils/elles ont de bonnes notes et tant qu'ils/elles maintiennent ces notes, ils/elles peuvent rester dans le programme. Ainsi ils/elles peuvent se donner du temps pour s'orienter. C'est leur expérience scolaire en cours qui va déterminer leur orientation.

4.2.5 L'expérience collégiale

Le système scolaire peut faciliter ou contraindre le cheminement vocationnel des

étudiant.es. Il peut agir, volontairement ou involontairement, sur l'orientation des élèves par les effets structurants de ses diverses composantes. Tout au long de leur parcours scolaire, les relations qu'entretiennent les étudiant.es avec l'institution peuvent les inciter à abandonner ou à poursuivre les cours. Nous assistons à deux situations qui se différencient par les rapports des étudiant.es à l'institution scolaire et par le sens qu'ils/elles donnent à leur expérience collégiale.

D'abord, la relation à la structure scolaire s'avère relativement difficile au début du programme pour certain.es étudiant.es. Les difficultés sont liées notamment aux caractéristiques du programme, aux échecs dans des cours, et à la gestion du temps. Les étudiant.es disent faire face à une grande charge de travail, le programme est jugé plus difficile que prévu. La réussite scolaire ainsi que l'adaptation à l'environnement collégial constituent des obstacles auxquels ils sont confrontés. Leur expérience consistera à relever ces défis. Ils/Elles vont alors faire preuve d'une capacité d'organisation stratégique afin de terminer les études : méthode de travail rigoureuse, organisation du temps, abandon de certains cours, demande d'aide aux professeurs. Dès la deuxième ou la troisième session, tous ces obstacles ont été surmontés. L'envie de réussir a permis de relever le défi et de construire des projets professionnels. Malgré les difficultés ressenties en début de cégep, ils/elles n'ont pas abandonné, car ils/elles étaient motivé.es à terminer le programme.

Au début du programme, Ève avait choisi le profil santé, car elle avait un intérêt pour la physiothérapie, mais très vite elle rencontre des obstacles, elle trouve les cours difficiles et le programme surchargé. Elle a même songé à changer de programme pour aller en sciences humaines.

Q : Est-ce que tu as rencontré des difficultés quelque part la session passée ou même jusqu'à maintenant?

R : Bèn des difficultés... [...] Ma difficulté c'est que j'ai pas vraiment un grand intérêt. J'ai vraiment hâte que ça finisse. Je trouve ça dur pis on dirait que j'ai de la misère à me dire il faudrait que je mette du temps là-dessus parce que je suis écœurée, j'ai vraiment hâte que ça finisse (Ève 2, 986-1000).

Quelquefois, le contact avec l'une ou l'autre discipline a plutôt pris la forme d'une relation repoussoir, quand, des étudiant.es expérimentent une expérience négative en

mathématiques, en physique ou en chimie. Éliane avait un intérêt pour l'ingénierie, mais elle a opté pour le profil de science et vie car elle n'a pas aimé ses cours de physique et des mathématiques.

Q : Puis est-ce que tu aimes ça le programme des sciences?

R : À part math pis physique oui j'aime ça. C'est ça qui m'a fait comprendre qu'il fallait pas que je m'en aille ingénieure.

Q : À cause que tu n'aimais pas ces cours-là, math et physique?

R : Ouais ben c'est ça, je me suis dis si j'aime pas ça c'est que sûrement que je dois être plus faite pour m'enligner vers la chimie pis la bio parce que chimie et bio ça va super bien. Ben ma chimie que j'ai eue à l'autre session ça a super bien été pis bio là ça va super bien. J'ai fait ben coudons je vais m'enligner plus vers ça (Éliane 2, 1429-1442).

Les effets directs du système scolaire sont aussi liés aux conditions d'admission qui, la plupart du temps, sont basées sur les résultats scolaires et le contingentement de certains programmes. Rejean et Isaïe avaient des ambitions pour la médecine, mais ce projet ne pouvait pas se réaliser, car ils n'ont pas obtenu la cote R nécessaire pour choisir ce programme à l'université.

Q : Donc l'histoire de la cote R, qu'est-ce que ça provoque ?

R : Beaucoup de stress, sur ben du monde. Sur moi...Au début j pense que ça m'a juste causé une claque dans la face tsé...J'ai reçu ma cote R pis c'était comme « Ok...bon ». Mon ambition au début c'était d'aller en médecine pis ça venait de tomber à l'eau. Clairement. Parce que je savais dès le départ que je pouvais pas donner plus que ce que j'avais donné au début. Je savais que ça pouvait pas augmenter, sinon que ça allait descendre. Mais franchement, ça m'a fait chier un peu là. De pas les avoir les notes. C'est ça la vie (Rejean 2,83).

En plus, ces étudiant.es sont confronté.es à d'autres dimensions du régime éducatif des cégeps qui rendent leur expérience plus anxiogène : ils/elles trouvent les programmes trop chargés, ils/elles ont du mal à gérer leur temps et ne parviennent pas à dégager des moments de loisir. Certain.es ont abandonné des cours afin de mieux organiser la gestion de leur temps. Isabella a dû abandonner son cours de physique parce qu'elle ne comprenait plus rien et elle voulait aussi alléger son temps.

Q : Ben là c'est ça tu m'as dit que tu avais abandonné physique. Pourquoi t'as choisi d'abandonner physique plutôt qu'un autre cours?

R : Ben de un c'est cette matière-là que je ne comprenais pas pis de deux parce que la physique ça n'a jamais été facile pour moi. En secondaire 5 j'appliquais les formules c'est tout ce que je faisais. Je ne comprenais pas ce que je faisais j'appliquais les formules. J'ai eu des bonnes notes, j'ai fini avec 75-80 je le sais pas exactement mais j'appliquais les formules. Je ne comprenais pas ce que je faisais, j'appliquais les formules. C'est pour ça ben là maintenant faut que tu comprennes ce que tu fais. Pis ma prof elle faisait du bourrage de crâne. Je sais pas ça... t'es rendue t'essaies de comprendre le premier pis elle est déjà rendue au troisième numéro pis j'ai comme fait bof, ça me donne rien d'essayer de me forcer à comprendre quand je ne suis pas capable de comprendre au tableau. Même si je cours après les profs... je ferai pas ça toute la session à courir après d'un bord pis de l'autre. J'ai dit je vais le refaire à l'autre session pis ça va alléger toutes mes sessions pis pour me faire une autre session va falloir que j'annule d'autre cours. Je me dis ça va juste être mieux pour ma santé pis (Isabella 2, 1617-1639).

Élodie trouve qu'au cégep la charge de travail est énorme et cela nécessite beaucoup d'énergie, elle se sent fatiguée et appréhende négativement le début de la session.

Q : Mais qu'est-ce que tu trouvais difficile la session dernière?

R : Ben c'est parce que c'est sûr que la marge travail secondaire/cégep est énorme, mais tsé j'ai passé au travers de ma première session. Mais, c'est peut-être de recommencer pis de me dire « encore une session à souffler de même » on dirait que j'avais plus de force. C'est comme si ma réserve d'énergie elle baissait tout le temps pis qu'à un moment donné j'allais me ramasser au fond (Élodie 2, 760-769).

Ce sous-groupe a connu des moments difficiles au début de l'expérience collégiale. Cela est lié à la difficile transition entre le secondaire et le collégial. Les étudiant.es changent de milieu scolaire et cela nécessite une nouvelle adaptation qui ne s'effectue pas au même rythme selon les étudiant.es. Certain.es ont pu s'adapter dès leur première session, pour d'autres ce fut plus long. Aussi, même s'ils/elles ont connu des difficultés, ils/elles se distinguent des étudiant.es de la catégorie du désenchantement, car leurs difficultés ne sont pas tant liées aux sciences qu'à la transition entre deux milieux scolaires différents. Ils/elles se distinguent aussi de l'autre sous-groupe qui n'a pas connu des problèmes d'adaptation au collégial.

Pour un second sous-groupe, l'institution scolaire a été un facteur de motivation pour les études. Les caractéristiques du programme ainsi que l'organisation scolaire ont facilité leur apprentissage. Ces étudiant.es ressentent du plaisir à étudier les matières enseignées, et ont de bons résultats scolaires. Ce qui les motive davantage dans la poursuite du programme. Ils/elles ont le goût d'apprendre et attribuent leur réussite scolaire aux efforts fournis dans le travail. Ces jeunes arrivent à concilier leurs activités extrascolaires et les travaux à faire, ils/elles obtiennent ainsi des notes supérieures à la moyenne. Ils/Elles sont content.es de se retrouver dans le programme même si celui-ci a été choisi plus par stratégie que par vocation. Ces étudiant.es ont un rapport positif aux études, ils/elles apprécient les cours et sont motivé.es, l'expérience scolaire se vit sans véritables difficultés.

Par exemple, d'autres ont trouvé particulièrement captivants certains cours. Marie trouve que tous les cours sont intéressants et n'éprouve aucune difficulté dans aucune matière. Elle aime les mathématiques, la biologie et la chimie car elle a de la facilité. Elle a d'excellents résultats et cela la motive. Elle ressent moins de pression et sait que seul son travail peut la faire réussir.

Victoria est motivée dans son programme, cette motivation est due au fait qu'elle s'est rendu compte que le programme satisfaisait à ses attentes. Elle trouve les cours intéressants et variés et pense ``être à sa place``.

Q : Ok. Justement, si on... Justement, on fait un petit bilan de l'année là, ton opinion sur le programme double DEC?

R : Ah moi je trouve que c'est un très très bon programme!

Q : Oui?

R : Oui, j'ai ma place là, je pense! Ben en tout cas, c'est le programme fait pour moi là! Ben j'aime ça, ben c'est le fun. Parce qu'on fait vraiment de tout là pis... Oui, j'aime vraiment ça pis... Je trouve ça pertinent comme... (Victoria 2, 1317-1327).

Victoria considère que tous ses cours sont utiles. Les cours de science lui ont donné de la rigueur et une façon de penser tandis que les cours de sciences humaines lui ont ouvert les yeux sur le monde, l'actualité et une capacité d'analyse.

R : Tsé, le monde nous (étudiants du double dec) traite souvent de fous. Il ne faut pas les écouter parce que ça apporte plein de choses tsé les cours de sciences. Peu importe ce qu'on va faire avec, si on en a besoin ou pas, ça apporte un raisonnement tsé, une manière de penser. Tsé, une méthode de travail aussi qui est assez, tsé ça exige une méthode de travail puis une certaine autodiscipline puis, les cours de sciences humaines, même si c'est pas un préalable pour l'université, ben ça apporte une culture générale que c'est important d'avoir d'après moi (Victoria 3, R104).

Iseult a toujours eu de la facilité dans les cours de sciences depuis le secondaire. Elle aimait aussi les expériences scientifiques pendant son enfance. Ses cours se déroulent bien même si elle les trouve longs et le rythme soutenu. Elle espère que les cours de sciences lui permettront de cerner ses intérêts

R : Pis j'étais du genre plus scientifique, pis c'est ça. Fait que ça, c'était évident. Pis quand est venu le temps de choisir entre science et génie ou sciences de la santé, là j'ai regardé les cours pis, parce que j'savais pas, pis science et génie, rendu à la dernière session, t'as plus de cours d'option que science de la santé (...) Fait que j'me suis dit j'vais aller vers sciences et génie comme ça en me disant, bon, ça me laisse encore plus de choix, encore plus de temps pour voir vraiment. Parce que là, vu que les cours sont plus poussés, j'me dis j'vais vraiment découvrir la matière qui m'intéresse pis j'vais pouvoir faire un choix plus éclairé après (Ligne 466 à Ligne 486).

Pour Roïc, c'est important d'obtenir de très bonnes notes pour ne pas limiter ses choix à l'université. Il travaille fort et aime presque toutes les matières enseignées. Il affirme qu'il ne trouve pas la charge de travail stressante.

R : De moi-même, j'aime la connaissance (Roïc1, R44).

R : Je ne suis pas le genre de gars qui stresse. Non, je suis vraiment relax (Roïc1 ligne 644-645).

Il a terminé son programme avec une cote R de 31. Pour lui, la réussite au cégep passe par le travail en équipe, le recours aux professeurs en cas de difficultés, et par une bonne gestion de son temps.

R : L'important, faut gérer son temps. Si on sait pas gérer son temps, on risque de couler. [...] J pense que c'est ça l'objectif du cégep [rire], savoir gérer son temps. C't'une introduction à l'université un peu (Roïc2, R44-R45).

L'expérience au collège lui a permis de grandir et de devenir plus mature :

R : J'suis devenu un peu plus mature [...] j'suis devenu plus sérieux. J'fais plus des stupidités [...] [au collège] c'est plus une ambiance d'adulte (Roïc2, R59-R62-R65).

Les étudiant.es se distinguent des groupes précédents, car ils/elles n'ont pas connu des difficultés d'adaptation au collégial. Ils/elles ont acquis une bonne maîtrise du métier d'étudiant en parvenant à concilier la charge de travail avec les activités extrascolaires. Si les parcours scolaires se différencient par le rapport à l'institution scolaire, les étudiant.es de la catégorie du choix progressif ont en commun leur persévérance dans le programme. Ils/Elles ont appris à aimer d'autres disciplines et à développer de nouveaux intérêts. On assiste à plusieurs modes de précision du choix du programme universitaire.

4.2.6 Les modes de choix du programme universitaire

On assiste à plusieurs situations dans la précision des choix scolaires et professionnels. Certain.es étudiant.es ont appris à apprécier certaines disciplines, à se réadapter et à construire des choix professionnels. D'autres ont pu construire leurs projets professionnels par le biais des activités extrascolaires. On retrouve globalement trois cas de figure. D'abord, des étudiant.es qui n'ont pas pu élaborer un choix professionnel par le programme, leur choix s'est fait au dernier moment pendant le dépôt des demandes d'admission, puis ceux et celles qui parviennent à préciser des choix professionnels par le renforcement de l'affinité qu'ils/elles avaient pour certaines disciplines, et enfin les étudiant.es qui construisent leurs choix par la découverte de nouveaux intérêts.

A. Le choix spontané au dernier moment

Ces étudiant.es ne parviennent pas à faire un choix de programme universitaire en mobilisant le contenu des cours suivis. Ils/Elles sont au nombre de huit dont un seul garçon (Bianca, Céleste, Brittany, Beverly, Élodie, Victoria, Rejean, Chloé). Les difficultés à se projeter dans l'avenir sur le plan professionnel ont persisté tout le long du parcours collégial. Dès le départ, ils/elles manifestaient des choix professionnels hésitants, peu précis, et exprimaient des intérêts vastes (plusieurs options) ou changeaient continuellement d'avis sur

les métiers qu'ils aimeraient faire. Plusieurs de ces étudiant.es veulent combiner des intérêts en sciences humaines avec ceux des sciences de la nature. L'indécision chez ces répondant.es perdure jusqu'à la dernière session du programme. Le choix de la formation universitaire s'est fait de façon spontanée au dernier moment lors de la demande d'admission. Ce choix a été pris sous influence d'incidents biographiques. Leur orientation s'inscrit également dans un processus de construction de l'identité qui n'était pas en phase avec l'échéancier du programme. Deux cas de figures se dégagent à lecture du tableau 4.8 qui présente les différents intérêts que les répondant.es ont mentionnés lors de chaque entrevue.

Rejean, Élodie et Céleste sont resté.es indécis.es jusqu'au dernier moment. Le programme ne leur ayant pas permis de cerner des intérêts d'études et de formuler un projet professionnel durant le parcours collégial. L'indécision de ces étudiant.es n'est pas liée à la difficulté ou à la facilité de l'adaptation scolaire, car Rejean et Élodie ont rencontré des difficultés liées à transition entre le secondaire et le cégep, tandis que Céleste n'a pas manifesté de difficultés.

Par exemple, Céleste n'a pas pu cibler de préférences pour l'université malgré un parcours scolaire plaisant. Son indécision se manifeste par ses domaines d'intérêts très variés. À la première entrevue, en plus de vouloir être médecin ou pharmacienne, elle désire aussi être criminologue ou enseignante. Elle n'est même pas certaine de terminer le programme, car elle préfère les cours de sciences humaines aux cours de sciences de la nature. À la seconde rencontre, elle ne mentionne pas d'intérêt, elle veut se donner du temps pour choisir. Lors de la troisième rencontre, Céleste a fait des demandes d'admission en adaptation scolaire, en enseignement du français langue seconde et en ergothérapie.

Pendant la campagne de rappel, on apprend que Céleste a choisi d'aller en ergothérapie. Elle a fait du bénévolat dans un camp de vacances pour personnes handicapées pendant l'été, ce travail lui a permis de découvrir ce qu'elle appelle sa personnalité et d'opter pour une formation qui tient compte de son identité professionnelle découverte.

Tableau 4.8
Intérêts exprimés lors de chaque entrevue

pseudonyme	Parcours	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Choix final
Beverly	Transition facilitée	Droit international Bioéthique Histoire Enseignement	Bioéthique Neuropsychologie	Psychologie Travail social Enseignement	Psychologie
Bianca	Transition facilitée	Médecine, Ergothérapie, Ophtalmologiste	Ergothérapie, Physiothérapie Pharmacie	Physiothérapie Pharmacie Psychologie	Physiothérapie
Brittany	Transition facilitée	Physiothérapie Professeur de danse Journaliste, Conseillère en orientation	Psychologie	Pas d'entrevue	Psychologie
Céleste	Transition facilitée	Médecine Pharmacie Criminologie Enseignement	Aucun intérêt formulé	Ergothérapie, Santé communautaire Adaptation scolaire Enseignement	Ergothérapie
Chloé	Transition facilitée	Aucun intérêt formulé	Sciences infirmières Aide humanitaire Physiothérapie Orthophoniste	Sciences Infirmières Aide humanitaire Physiothérapie Ergothérapie	Ergothérapie
Élodie	Transition difficile	Aucun intérêt formulé	Aucun intérêt formulé	Génie physique, Relations industrielles, Agronomie	Génie civil
Rejean	Transition difficile	Aucun intérêt formulé	Aucun intérêt formulé	Science pure ou santé Journalisme scientifique	Kinésiologie,
Victoria	Transition facilitée	Biologie marine, Médecine, Pharmacie, Journalisme	Journalisme, Biologie, Géophysique, Médecine	Géographie, Physique Biologie	Biologie

Q : Ok, pis une fois que tu as reçu tes réponses...

R : Ben tsé je savais que j'allais être accepté, j'avais pas peur, mais c'est juste que je ne savais pas ce que je voulais faire. Faque là j'y ai pensé pis finalement... Ben en fait c'est mon emploi d'été qui m'a fait savoir que je voulais aller en relation d'aide avec cette clientèle-là.

Q : C'est quoi comme emploi d'été ça?

R : J'ai travaillé dans un camp pour personnes handicapées (Céleste 3,54).

Au début du programme, Élodie et Rejean n'ont formulé aucun intérêt professionnel. À la deuxième entrevue, Rejean n'a aucune idée de ce qu'il veut faire, il se dit en période de questionnement. Cette incertitude perdure jusqu'à la fin de son parcours collégial. Même s'il manifeste quelques intérêts lors de la troisième rencontre tels que les Sciences pures ou la santé, ou encore journalisme scientifique, Rejean n'a toujours pas d'idée arrêtée. Il prendra une année sabbatique à la fin de son cégep et continuera ses réflexions. Lors de la campagne de rappel, Rejean nous apprend qu'il a fait ses demandes à l'université en ergothérapie où il a été refusé et accepté en kinésiologie son deuxième choix. Il ne compte pas rester dans ce programme et veut se réessayer en ergothérapie à la session suivante.

Q : Mais quand tu dis que tu te demandes si t'as fait le bon choix...

R : Ben je sais pas dans le fond si ça m'aurait pas plus servi de faire un DEC en sciences humaines par exemple parce que j'ai aucune idée en quoi je veux m'en aller à l'université. J'ai comme... Y'a pas de barrières, y'a pas de programme que je me dis « non j'irai pas là-dedans » faque... je sais pas si ça m'aurait pas été plus utile de faire sciences humaines. Mais je suis content d'avoir fait ce que j'ai fait (Rejean 3,16).

Élodie est assurément une étudiante indécise. Pendant son secondaire, elle a rencontré le conseiller en orientation de son école à plusieurs reprises. Lors des deux premières entrevues, elle ne mentionne aucun intérêt. Elle ne sait toujours pas vers quoi se diriger. N'eut été la pression parentale, elle voulait prendre une année sabbatique entre le secondaire et le cégep. La question du choix professionnel devenait une obsession pour elle. Elle décida de mettre cette question de côté jusqu'à la dernière session du programme. Ainsi, à la troisième rencontre, elle fait état de Génie physique, de relations industrielles, d'agronomie comme domaine d'intérêt. Pour faire sa demande à l'université, Élodie a consulté un conseiller

d'orientation privé afin qu'il l'aider à cerner un programme qui lui convienne. Elle s'est aussi informé auprès des gens qui étaient déjà dans le domaine du génie et a consulté la liste des cours. À l'issue de sa recherche d'information, Élodie a finalement opté pour le génie civil à l'université.

Q : Est-ce que tu t'es renseignée un peu pour en arriver un peu les quelques choix qui t'intéressent pis ceux qui t'intéressent pas? Est-ce que tu t'es renseignée, je sais pas moi, des dépliant, peu importe, t'sais as-tu pris des informations sur plein de programmes?

R : Oui oui. Pis quand je voulais m'en aller en génie chimique je suis allée me chercher la liste des cours et tout ça. Mais t'sais c'est surtout à force de parler avec le monde qui sont dans les programmes, qui l'ont déjà fait ou ben des orienteurs, c'est vraiment plus ça. Parce que je connais beaucoup de monde qui sont rendus là (Élodie 3, 101).

Le deuxième cas de figure concerne des étudiantes qui ont pu formuler des intérêts dans un domaine précis notamment celui de la santé. Toutefois, elles ne sont pas parvenues à élaborer un projet professionnel précis. Leur parcours scolaire s'est réalisé sous le sceau du plaisir avec moins de difficultés scolaires. Elles veulent toutes aller dans le domaine de la santé, mais elles ne savent pas en quoi exactement. Elles veulent un métier où elles pourront apporter de l'aide, le contact humain est très important pour elles. Leur indécision est surtout associée à la multitude de possibilités qui existe dans ce domaine. L'élargissement de l'offre de formation ne permet pas toujours aux étudiant.es de fixer un choix. La précision du projet professionnel va se faire par un investissement personnel dans la quête des informations, la rencontre avec des conseillers en orientations ou encore sous l'influence d'activités non scolaires.

Bianca a vécu une longue période de questionnement sur son choix professionnel car elle changeait d'idée sans cesse. À la première entrevue, elle hésite entre la médecine, l'ergothérapie ou l'ophtalmologie. À la seconde entrevue, elle s'intéresse à la physiothérapie, la pharmacie ou l'ergothérapie. Son incertitude est toujours présente lors de la troisième entrevue, elle hésite alors entre la physiothérapie, la pharmacie ou la psychologie. Elle n'a pas de projet défini dans le domaine de la santé. Ces incertitudes l'inquiétaient et la décourageaient au point où elle se disait dépressive.

Q : Est-ce qu'il y a quelque chose à quoi tu as pensé qui te ferait vraiment trippé mais que pour une raison ou une autre, tu ne ferais pas, tu ne voudrais pas faire?

R : Ben, je ne vois pas de métier en tant que tel ou je pourrais vraiment me trouver. [...] Parce que tsé, je me disais, moi il faut que j'aille un contact avec le monde, j'aime ça quand le monde est de bonne humeur. J'aime ça faire des tâches assez variées [...] Qu'est-ce qui pourrait englober toutes mes forces puis ... Ça existe pas (Bianca 3,73).

Mais un évènement biographique a été l'élément déclencheur de son choix. En effet, Bianca a pu s'orienter grâce à des activités bénévoles qu'elle a menées en dehors du cadre scolaire. Son bénévolat dans un hôpital lui a permis de découvrir que la physiothérapie pouvait englober toutes ses attentes professionnelles. Elle a aussi découvert qu'elle avait des limites pour exercer le métier d'ergothérapeute qui faisait partie de ses intérêts de départ. Cette activité de bénévolat s'inscrivait dans une stratégie d'ascension sociale pour une inscription à l'université McGill, une condition d'admission étant l'implication sociale.

R : Comme en ergothérapie, je me suis rendue compte que travailler avec des personnes handicapées mentales, je vais avoir de la misère avec ça. Parce que justement là, j'en côtoie un peu à cause de mon bénévolat, puis je trouve ça difficile. Tsé, je suis capable de travailler avec eux mais, ça ne m'intéresserait pas de faire ça toute ma vie là. C'est bien beau de vouloir les aider mais... je ne pense pas que je serais bien placée pour faire ça. que c'est ça, je me suis comme enlignée là-dessus (Bianca 3, R72).

R : Parce que Mc Gill c'est compliqué. [...], il y a beaucoup de pré-requis comme non seulement les notes, mais aussi il faut que je fasse du bénévolat puis que je fasse mon cours de premiers soins, que j'ai mais qu'il faut que je renouvelle. Il y a d'autre chose... (Bianca 3,8).

Q : D'après toi, comment ça va être à Mc Gill? Pourquoi Mc Gill plus que Laval ou Trois-Rivières?

R : Ben, encore une fois pour le titre je pense. Parce que, ben j'ai entendu dire que c'était une super bonne école (Bianca 3,77).

Brittany n'est pas une passionnée des sciences, elle savait dès le départ qu'elle ne voulait pas faire une carrière en science. À sa première entrevue, elle mentionne la physiothérapie, professeur de danse, journaliste, conseillère en orientation. Elle dit qu'elle aime plusieurs choses à la fois et qu'elle se sent perdue en ce qui concerne son orientation professionnelle. À

la deuxième rencontre, Brittany dit qu'elle a un intérêt pour l'enseignement, mais choisira d'aller en psychologie afin d'enseigner cette matière. Son choix d'orientation à l'université s'est fait grâce aux lectures des livres de psychologie et de psychiatrie de sa mère (sa mère est infirmière dans un hôpital psychiatrique) qui ont éveillé en elle le goût de la psychologie.

Q : Pis d'où t'es venu l'idée de faire de la psychologie ?

R : Ben au début, j'avais à peu près 50 idées de ce que je voulais faire, heu pis à chaque semaine, je changeais d'idée, [rires] ha ça, ha non ça. Hum, à un moment donné, je sais pas j'hésitais vraiment vers la fin j'hésitais entre psychologie pis enseignement, parce que je sais pas j'aime heu [silence] je sais pas vraiment d'où ça m'est venu là, j'ai pas... Ben j'ai, t'sais chez moi, ma mère est infirmière en psychiatrie, pis elle a quelque petites volumes t'sais reliés à ça là, les choses de psychologie psychiatrie à la maison pis t'sais je feuilletais là à un moment donné pis je trouvais que ça avait l'air intéressant, fait que t'sais c'était une idée qui m'était venu, y'avait ça, pis y'avait l'enseignement, t'sais en faisant du tutorat, je me suis rendue compte que j'aimais vraiment comme expliquer des choses aux gens t'sais pis heu, c'était vraiment ça vers la fin mais heu, je me suis dit t'sais si, si je vais en psycho, je peux toujours faire ça aller enseigner la psycho t'sais (Brittany 2,61).

Au début du programme, Beverly veut aller en Droit international, bioéthique, histoire ou enseignement. Elle s'intéresse toujours à la bioéthique ou la neuropsychologie à la deuxième entrevue. À la troisième entrevue elle parle de psychologie, travail social, ou enseignement. Beverly reste toujours indécise, car elle aimerait choisir une profession qui combine à la fois les sciences humaines et les sciences de la nature. Elle fait ses propres recherches dans le registre des emplois que possède son père qui travaille au gouvernement. Elle trouve que la psychologie combine les sciences humaines et les sciences de la nature et choisit de se diriger dans ce domaine. Un conseiller en orientation valide son choix.

Q : Comment est-ce que ça s'est faite ta décision d'aller en psychologie ?

R : [...] je trouvais que psycho, c'était un beau mélange de science, sciences humaines, mais je trouvais qu'il y avait le côté scientifique, biologie, le cerveau, le système nerveux tout ça pis côté humain aussi, aider les gens. [...] Pis ça m'intéressait ce côté de psycho pis l'orienteur aussi elle m'a dit ça serait dans mes cordes (Beverly 3,3).

À la première entrevue, Victoria a des intérêts pour la biologie marine, la médecine, la pharmacie ou le journalisme. Lors de la deuxième rencontre, un nouvel intérêt apparaît à

savoir la géophysique. Victoria aimerait un métier qui combine les sciences de la nature et les sciences humaines. Ainsi à la troisième rencontre, elle pense à la géographie pour combler cette attente, mais elle hésite encore entre la géographie, la physique et la biologie. Lors du rappel téléphonique, elle mentionne avoir fait ses demandes à l'université en géographie et en biologie. Après avoir fait des recherches sur l'internet en vue de s'informer sur chaque programme et les cours qui s'y donnaient, elle a décidé d'aller en biologie. Elle a aussi demandé l'avis de ses professeurs de biologie qui l'ont encouragée dans ce sens.

Q : Comment, quelles informations tu es allée prendre pour arriver à cette décision là ?

R : [...] je me suis informée sur internet pas mal là pour aller voir les programmes, c'était quoi les cours, c'était quoi pis programmes de maîtrise après pis toute ça. [...] Pis ça, je suis allée demander un peu à mes profs de bio qu'est-ce qu'ils en pensaient. Pis là, j'ai su que l' [UQAM] était plus spécialisée en environnement pis [Université de Montréal] plus en biomédical. Fait que je me suis dit non c'est plus environnement fait que là c'est comme ça que je me suis retrouvé là un peu (victoria 4,15).

Lors de la première entrevue, Chloé ne formule pas d'intérêt, elle ne sait pas quoi faire à l'université, mais elle dit vouloir aider les gens. À la deuxième rencontre, on retrouve une Chloé intéressée par plein de chose, et cela l'inquiète de ne pas savoir quoi faire. Elle parle de Sciences infirmières, physiothérapie ou orthophoniste. Elle aimerait travailler avec les enfants et exercer un emploi qui lui permet de voyager. À la troisième entrevue, elle maintient ses intérêts pour les Sciences infirmières, la physiothérapie et remplace l'orthophonie par l'ergothérapie. À la campagne de rappel, Chloé est inscrite en ergothérapie à l'université, ceci est son second choix; son premier choix, la physiothérapie, lui a été refusé. Elle a choisi l'ergothérapie dans sa demande d'admission pour remplir les exigences de trois choix recommandées par l'institution universitaire, elle ne savait pas vraiment où elle s'en allait.

Q : Avant de le mettre sur ton formulaire de demande, est-ce que tu savais c'était quoi l'ergothérapie ?

R : Un peu mais pas autant que là, là, c'est sûr. Mais j'savais un peu c'était quoi mais pas vraiment là. J'me lançais un peu là-dedans sans savoir trop dans quoi j'allais (Chloé 3, R7).

Pour ces étudiant.es, le programme choisi ne s'élabore pas par les cours au collège. C'est un choix qui s'est fait de façon spontanée face à l'obligation de spécifier un programme universitaire. Mais de façon générale, les étudiant.es avaient déjà cerné des intérêts dans le domaine privilégié. Certains choix sont marqués par des événements extrascolaires, tandis que d'autres sont justifiés par la volonté de concilier traits de personnalité et travail.

B. Le renforcement des affinités

Dans ce groupe on retrouve sept étudiant.es composé de cinq garçons et de deux filles (Boren, Élisabeth, Émile, Étienne, Iseult, Reno et Roïc). Ces étudiant.es mentionnent des intérêts dans des domaines divers. Ils/Elles aiment plusieurs choses et n'ont pas de préférences. Les étudiant.es espèrent que leur cheminement au collège va leur permettre de prioriser certains intérêts et ainsi parvenir à construire un projet professionnel. À l'exception de Reno qui a eu une transition scolaire difficile, les six autres ont vécu l'expérience collégiale avec aisance. De façon générale, ils/elles ont pu élaborer des projets scolaires et professionnels grâce à leur intérêt pour certaines disciplines ou celui qu'ils/elles ont développé au cours de leur parcours. Au cours de la troisième entrevue, les choix des programmes universitaires avaient été arrêtés. Le tableau 4.9 présente les différents intérêts formulés par les répondant.es à chaque entrevue.

L'affinité pour la discipline finalement choisie émerge sous plusieurs influences qui se conjuguent pour aboutir au choix. Elle se façonne par exemple, sous l'influence du milieu familial. À la première entrevue, Reno formule des intérêts pour le génie ou l'administration. À la deuxième entrevue, il insiste sur le génie car il aime la physique et la mécanique. L'origine de cette ``passion`` provient de ses discussions avec son père qui est enseignant dans une école d'ingénieur. Son expérience collégiale a confirmé son affinité pour la physique.

Tableau 4.9
Intérêts formulés lors de chaque entrevue

Pseudonyme	Parcours scolaires	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Choix final
Boren	Transition facilitée	Génie mécanique Santé, Microbiologie Chimie	Médecine, Pharmacologie Enseignement	Biologie ou Microbiologie	Immunologie Biologie moléculaire
Élisabeth	Transition facilitée	Génie Arts plastiques	Génie Art	Génie physique	Génie physique
Émile	Transition facilitée	Génie électrique, Médecine, Robotique Entrepreneur	Avocat Médecine Chirurgien- cardiologue, Entrepreneur	Génie électrique	Génie électrique
Étienne	Transition facilitée	Génie Administration	Génie sans frontière Administration	Physique Génie mécanique	Génie mécanique
Iseult	Transition facilitée	Agroalimentaire, Agronomie, Enseignement du français, Orthopédagogue	Biologie Professeur du français Agronomie Travail social Foresterie	Enseignement du français au secondaire, Agronomie Sciences politiques	Enseignement du français au secondaire
Reno	Transition difficile	Génie Administration	Génie mécanique	Génie civil et industriel	Génie industriel
Roïc	Transition facilitée	Chanteur Design industriel Architecture, Psychologie	Psychologie Psychanalyste	Neuropsychologie Psychiatrie	Neuropsychologie

R : Ouais, mon père enseigne à la poly.

R : J'ai toujours été dans l'milieu un peu là. Il y a de ses amis qui sont ingénieurs et profs aussi. Ingénieurs électriques... pis heu, c'est ça. J'ai toujours été en con..., mon père a toujours valorisé les sciences. Génie pis... j'trouve ça cool (Reno 2, 88).

En plus du milieu familial, l'affinité prend aussi ses racines dans l'influence qu'exerce le milieu de travail. C'est le cas d'Émile qui a été doublement influencé par la formation de son père et par son milieu de travail. Son père lui a appris des choses dans le domaine de l'électronique.

R : Ben mon père lui quand il était jeune il a fait un DEC en électronique pis aujourd'hui tu vois il est rendu en marketing fait que c'est pas du tout relié. Mais c'est ça, mon père il a fait un DEC en électronique pis ensuite il a été prof au cégep en électronique. Fait que j'ai appris de lui à peu près tout ce que je sais en ce moment (Émile1, 39).

Mais Émile voulait faire un programme pré universitaire et n'était pas aussi convaincu de s'orienter en électronique. Au début du programme, il voulait devenir ingénieur, chirurgien en cardiologie ou avocat. Il apprécie la physique depuis qu'il travaille dans le domaine de l'électricité. En combinant les acquis transmis par son père et ceux du travail, Émile décide de construire son projet professionnel autour du génie. Le projet a commencé à prendre forme depuis qu'il s'est découvert une affinité avec la physique. Son choix s'est porté sur le génie industriel.

R : [...] J'ai travaillé beaucoup avec un machiniste, je faisais moi-même les pièces qu'il fallait assembler. Ensuite j'ai fait beaucoup d'électronique, j'ai été engagé en tant que technicien en génie électrique pour te donner une idée des connaissances que j'avais pis j'ai pas les études pantoute (Émile 1,565).

Élisabeth a visité la NASA et a eu la pique pour le génie physique. Au début, elle s'intéressait à l'art plastique et à l'ingénierie. Mais ses cours de sciences l'ont aidé à cerner un intérêt pour la physique. Après sa visite, elle a finalement décidé de s'en aller en génie à l'université, étant intriguée par ce domaine. Elle désire aller en science et en génie, car les perspectives d'emplois sont nombreuses.

R : ...on a visité une usine où y fabriquent des médicaments, en bio...

R : [...]. Pis la NASA aussi c'est intéressant parce que quand on s'en va en génie physique probablement que les débouchés ça ressemble pas mal à ça. Les télécommunications pis la fibre optique, c'est tout des trucs que la NASA utilise. Je sais que la NASA, pas la NASA, mais l'aérospatiale ça engage beaucoup de jeunes en génie. Fait que c'est probablement une place où on pourrait aller travailler. [incompréhensible]. On voit des reportages (Élisabeth 3,132.133).

L'affinité ne s'exerce pas toujours par rapport à un domaine, mais par rapport à des traits du métier envisagé comme le désir de servir les autres. Boren a toujours voulu travailler dans le domaine de la santé pour aider les autres.

R : Euh, sciences de la santé, j'aimerais ça aider les personnes, peut-être,

améliorer la vie de quelqu'un, qu'est-ce que je pourrais faire. Génie mécanique, ça a l'air intéressant, faire les machines... C'est ça (Boren 1,72).

Etienne a développé un intérêt pour le soutien international en désirant participer à Génie sans frontière, ce qui l'a motivé à se diriger vers le génie mécanique.

R : Ben là c'est encore indéterminé mais peut-être les génies ça donne l'opportunité de voyager pas mal. J'aimerais ça faire quelque chose comme, ben t'sé comme médecin sans frontière mais maintenant c'est avec les génies. Tu peux aller en Afrique pis en Amérique du sud surtout, ça m'intéresse. Je suis allé une fois en voyage pis j'aimerais vraiment ça y retourner. Pis ça me dérange pas de travailler pour rien pour être là pis je sais pas, avec du monde. Ça j'aimerais ça mais à part ça une job ici normale (Etienne 1,74).

Roïc a toujours rêvé de servir la société, et pour lui la biologie ouvre des portes vers la psychologie.

Q : Ce serait quoi pour toi un travail intéressant?

R : Et bien ou on pense j'aimerais ou ce que l'On pense vraiment beaucoup et faire quelque chose pis comme la résultante de ça c'est la qualité c'est quelque chose de beau qui sert dans la société t'sais comme être psychologue tu penses aux problèmes des gens pourquoi ils font ça pis tout et tu essayes d'améliorer ça et après ça tu as comme une société qui est meilleure et (Roïc 1, 731 -738).

À la première entrevue, Iseult mentionne l'agroalimentaire, l'agronomie, l'enseignement du français, ou l'orthopédagogie. Elle aime tout et cela la rend de plus en plus nerveuse. Lors de la deuxième rencontre, elle dit aimer aussi le domaine de l'environnement, le climat, la foresterie, la biologie et le travail social, car elle aimerait aider les gens. À la troisième entrevue ses intérêts pour l'enseignement du français et l'agronomie n'ont pas changé, mais elle dit vouloir faire de la politique plus tard donc elle s'intéresse aussi aux sciences politiques. Elle optera pour l'enseignement du français. Son intérêt pour l'enseignement existe depuis le secondaire, car elle a toujours aimé cette matière, elle a de la facilité à écrire et à faire des discours. La langue a une grande importance à ses yeux et elle envisage des projets afin de donner le goût d'apprendre le français aux jeunes. Pour cela, elle aimerait un jour être directrice d'école.

R : Ben là, je me suis posée beaucoup de questions à savoir si j'essayais d'aider macroscopique ou plus, cas par cas. Savoir si je voulais être avec les gens,

si je voulais continuer en sciences parce que j'aime quand même ça. Puis, si j'allais en langues parce que j'aime ça aussi tsé. Fait que c'est ça, de décider entre les langues puis les sciences, puis même un peu les sciences humaines parce que, je trouve que dans ce moment, ceux qui ont le plus d'impact sur changer le monde, c'est beaucoup les sciences humaines tsé, mais encore là, j'ai pas eu beaucoup de cours de sciences humaines fait que je ne sais pas trop c'est quoi.[...] Fait que c'est ça, est-ce que je veux aider sur le terrain, comme là être professeur, je suis directement avec les élèves, tsé c'est sûr que j'aurai pas un impact pan canadien ou mondial mais tsé, tu as de l'impact sur mettons 5 élèves par année. Tu sais que tu les marques puis que tsé, ils vont changer (Iseult 3,19).

L'expérience scolaire au cégep a permis de préciser ses intérêts et les projets et donc de fixer son choix. L'affinité pour une discipline donnée a favorisé l'élaboration du projet professionnel. Dans certains cas, l'affinité a été renforcée par les cours, et dans d'autres cas, les activités extrascolaires sont à l'origine de ce renforcement. La stratégie porte ouverte qui était à l'origine du choix initial a fait place à une construction par affinité ou par des intérêts précis.

C. La découverte progressive du choix

Le choix se fixe aussi avec la découverte de nouveaux intérêts. Cinq étudiantes et deux étudiants (Éliane, Ève, Irina, Isabella, Isaïe, Marie, Rônin) ont appris à apprécier les nouvelles disciplines du programme qui guideront leurs choix pour les études universitaires. Le tableau 4.10 présente les intérêts formulés lors de chaque entrevue par ces étudiant.es.

Tableau 4.10
Intérêts formulés lors de chaque entrevue

pseudonyme	Parcours scolaires	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	choix universitaire
Éliane	Transition difficile	Génie Informatique, Infographie	Domaine de la santé, Pharmacie	Pharmacie	Pharmacie
Ève	Transition difficile	Domaine de la santé, Physiothérapie	Enseignement des mathématiques, Astronaute Physique Génie	Génie mécanique, Physique	Génie mécanique
Irina	Transition facilitée	Environnement, Traitement des eaux	Biochimie, Restauration, Récupération des eaux	Géologie	Géologie
Isabella	Transition difficile	Avocate, Médecine légale, Biologie, Policière, Microbiologiste, Enseignement des sciences	Enseignement des sciences	Ergothérapie	Ergothérapie
Isaïe	Transition difficile	Médecine, Physiothérapeute	Technique policière	Biologie, Écologie appliquée	Génie mécanique
Marie	Transition facilitée	Biologie, Enseignement, Écrivain Environnement	Biologie, Enseignement du français, Physiothérapie	Pharmacie, Biochimie, Optométrie	Pharmacie
Rônin	Transition facilitée	Aucun intérêt formulé	Médecin	Médecine dentaire, Mathématique Physique	Médecine dentaire

Éliane n'a pas de projet scolaire et professionnel à son entrée au cegep. Elle consulte un conseiller en orientation qui lui dit qu'elle peut tout faire, étant donné qu'elle a de bonnes notes. À la première entrevue, elle est inscrite en science de la nature, profil génie. Elle pensait au génie informatique en vue de bâtir une entreprise de vente d'ordinateurs. Mais elle s'aperçoit qu'elle n'aime pas ce profil, car elle trouve les cours de physique et de mathématique difficiles. Elle se rend compte que l'ingénierie n'est pas pour elle. Lors de la deuxième entrevue, elle a changé de profil pour science et vie, puisqu'elle préfère les cours de biologie, de chimie et de biochimie. Elle trouve ces matières plus concrètes et applicables. Elle aime le corps humain et la santé. Elle veut plutôt se projeter en pharmacie, qui combine la biologie et la chimie qui sont ses matières préférées. Ce changement de profil a été bénéfique pour elle, car elle se dit motivée dans ses études et fait des recherches sur les institutions pharmaceutiques.

R : Pis comme je ne veux plus m'en aller ingénieure parce que j'aime pas la physique ben j'ai changé (Éliane 2, 978-992).

Q : Puis toi qu'est-ce qui fait que tu as pensé à pharmacie?

R : Ben comme j'ai dit c'est dans la santé pis j'aime la microbiologie, la bio tout ça mais tsé pas juste faire des labs. Faire trop de labs je me tanne. Je suis plus comme avoir de la théorie pis apprendre tout le temps fait que tsé (Éliane 2, 1523).

À la première entrevue, Ève a choisi le programme sans savoir ce qu'elle voulait faire dans la vie. Néanmoins, elle a choisi le profil santé parce qu'elle pensait peut être se diriger vers la physiothérapie puisqu'elle est sportive et aime le sport. Mais elle n'aime pas le programme, trouve les cours difficiles, et ne sent pas que ce profil répond à sa personnalité. Elle songe à s'en aller en sciences humaines, mais la découverte d'intérêt pour certaines matières comme la physique et les mathématiques la fait changer d'avis, et elle préfère, à sa troisième session, bifurquer vers le profil génie. Lors de la deuxième entrevue, Ève développe un intérêt pour l'enseignement des mathématiques et de la physique. L'indécision d'Ève se dissipe peu à peu, à la troisième entrevue, son choix se précise, elle opte pour le génie physique ou mécanique. Le cegep lui a permis de cerner ses intérêts et de se diriger sur

le génie. Mais c'est son cours de physique automobile qui l'a amené à choisir le génie mécanique comme choix de programme universitaire.

Q : Tu trouvais ça plate de choisir?

R : Oui c'est ça. Pis c'est vraiment...À ce moment-là mon intérêt face à la physique était pas vraiment marqué encore. J'avais vraiment aimé mon cours de physique au secondaire, mais j'avais pas fais d'autres lectures, j'avais pas vraiment connu d'autre chose à propos de la physique, qui m'ont passionné à ce point-là.

Q : C'est un intérêt qui s'est développé avec le premier cours de physique?

R : Oui, avec le cours de mécanique. Mais je l'ai surtout développé de mon bord là, en lisant des choses. Comme j'avais reçu une couple de livres à Noël, pis sur le coup j'ai fais ouin ok, pis après ça je les ai lus pis j'ai fais ouin c'est vraiment l'fun (Ève 3,40.41).

Irina avait réussi ses cours de chimie et de physique au secondaire. Ne sachant pas quoi faire à l'université, elle est allée en science. À la première entrevue, elle s'intéresse à l'environnement ou au traitement des eaux. Elle connaît peu les programmes universitaires et ignore les possibilités d'emploi. A la deuxième entrevue, elle pense à aller en biochimie ou travailler dans le domaine de la restauration ou de la récupération des eaux. Elle désire améliorer l'environnement. L'indécision d'Irina se dissipe totalement lorsqu'elle suit le cours « le milieu atmosphérique » qui lui donna le goût d'aller en géologie. Ainsi à la troisième entrevue, elle nous apprend qu'elle a fait sa demande à l'université en génie géologique.

R : Ben c'est la science du sol. On étudie la terre, le sol, pis c'est relié à l'environnement. Y a plusieurs possibilités. En gros, l'étude de l'eau, de l'assainissement des eaux, l'assainissement des sols, pis... [ok] C'est ça. Mais c'est quand même large. Y a aussi la tectonique des sols, des trucs de même (Irina 3.19).

À sa première entrevue, Isabella désire être avocate, policière, biologiste ou médecine légiste et pratiquer des autopsies comme dans les films, elle aime aussi l'enseignement des sciences. À la deuxième entrevue, elle ne veut plus être médecin légiste, car elle a des difficultés scolaires, trouvant le programme trop chargé et rencontrant des problèmes de conciliation avec sa vie sociale. Elle maintient son intérêt pour l'enseignement des sciences. Mais elle abandonne aussi ce projet à la troisième entrevue. Le choix de l'ergothérapie s'est

construit aussi autour de l'affirmation de soi, en découvrant son identité professionnelle, Isabella a pu faire un choix satisfaisant.

R : Oui, c'était vraiment un point qui ressortait beaucoup qu'il, fallait que je travaille avec du monde, mais il fallait aussi que je travaille un peu dans mon monde toute seule. Tsé, comme sortir les idées, quoi faire, tu serais plus avec moi. Travailler avec du monde dans le sens, pas nécessairement faire des travaux d'équipe, mais aller vers le monde pour les aider à améliorer quelque chose. Ça, ça toujours été là. J'ai toujours aimé ça aider le monde, juste le tutorat, ce n'est pas tout le monde qui est capable de faire ça puis j'aime ça. Tsé, vraiment des petites affaires comme ça qui ont fait que ça m'a amené à voir ça (Isabella 3.81).

Isaïe a un intérêt pour la physiothérapie, mais il n'aime pas les sciences, il a des difficultés dans ses cours de mathématiques. À la deuxième entrevue, il hésite entre les sciences humaines profil cinéma et technique policière. À la troisième entrevue, c'est la biologie. Durant son parcours scolaire, Isaïe a développé un intérêt pour le génie mécanique parce qu'il a aimé son cours de mécanique.

Q : Puis génie mécanique?

R : Ben, parce que, tsé c'est le fait d'être ingénieur puis de travailler sur des constructions. Comment dire ça? Faire des plans d'avions, puis d'automobiles puis ça l'air super intéressant. Puis comme je disais, mécanique c'était vraiment le fun. C'est le cours le plus le fun que j'ai eu au cégep [...] (Isaïe 4.102).

À la première entrevue, Marie mentionne des intérêts pour la biologie ou l'enseignement, car elle aime écrire. Le fonctionnement du corps humain et la nature l'intéresse également. Son indécision la dé motive. À la deuxième entrevue, elle a beaucoup aimé son cours de biologie et aimerait alors être pédiatre, physiothérapeute ou massothérapeute parce qu'elle voudrait aider et soigner des personnes. Lors de la troisième entrevue, elle a fait ses demandes d'admission en pharmacie, biochimie et en optométrie. Elle choisit d'aller en pharmacie. Sa tante qui travaille dans un hôpital lui a permis de passer une journée avec des pharmaciens où elle a découvert le métier qu'elle a beaucoup aimé. C'est ce qui a guidé son choix final.

Q : Ok, donc pas de cours d'été... tu as suivi le cheminement là... régulier ? [oui] Et là, t'as fait tes demandes d'admission à l'université ? [oui] Dans quels programmes, tu m'as dit ? Pharmacie, biochimie, optométrie ? [C'est ça]

D'accord. Pourquoi ces programmes là ?

R : Parce que c'est les sciences de la santé qui m'intéressent. En pharmacie, c'est parce que je suis allée passer une journée avec des pharmaciens d'hôpital. J'ai trouvé ça très intéressant, ça m'a motivé à m'en aller là-dedans (Marie 3,3).

Rônin a toujours aimé les sciences et le programme de science de la nature était tout naturel pour lui. Par contre, il ne savait pas quel métier il exercerait plus tard. Lors de la première entrevue, il n'a aucune idée de ce qu'il veut faire, il éprouve même de la difficulté à se projeter dans l'avenir. Lors de la deuxième entrevue, ses projets se développent. Il a découvert un intérêt pour la médecine. Cela le motive dans ses études puisqu'il doit obtenir une forte cote R pour être admis dans le programme de médecine à l'université. À la troisième entrevue, Rônin fixe son choix ; il veut aller en médecine dentaire à l'université. Comme il est passionné de la physique et de la chirurgie, il pense que la médecine dentaire lui permettra d'allier ses deux passions.

Q : Comment ça s'est opéré tes choix? Comment tu as procédé?

R : Ben, j'ai procédé de manière... ben moi, j'ai toujours su que je voulais travailler dans le domaine de la santé donc... puis moi ce que j'aime, j'ai toujours eu un attrait vers la chirurgie en particulier et puis donc, j'ai fait des demandes en médecine dentaire. Je pense que c'est ce qui ralliait un petit peu le mieux les deux dans lequel j'avais le plus de chances d'être accepté en même temps. Donc, j'ai fait cette demande-ci puis, en même temps, j'ai fait, comme je vous ai dit, les cours que j'avais aimé le plus au cégep, c'était en physique, en mathématiques, donc j'ai fait des demandes en génie, en physique. Donc, à première vue, c'est quand même des domaines qui sont assez éloignés, mais d'un autre côté moi, comme c'est 2 domaines qui me tiennent à cœur, je ne vois pas de problèmes puis, j'ai même reçu une bourse pour étudier en physique à l'Université de Sherbrooke (Rônin 3.72).

4.2.7 En somme

Le système scolaire définit le champ des possibles en indiquant les conditions d'accès aux différentes formations. Dans la catégorie du choix progressif, les étudiant.es ont suivi l'itinéraire officiel proposé, à savoir un parcours linéaire qui est vécu différemment. Certain.es ont vécu une transition difficile. L'adaptation à l'environnement collégial fut un obstacle qu'il fallait surmonter pour continuer dans le programme. Grâce à une forte envie de réussir et de terminer le programme, ces étudiant.es sont parvenu.es à surmonter les

difficultés. De l'autre côté, des étudiant.es ont connu un parcours linéaire sans faute, sans difficulté. L'expérience collégiale se déroule sans obstacles majeurs, le rapport à l'institution scolaire est, d'un côté, axé sur la curiosité intellectuelle et de l'autre, sur le désir de posséder des connaissances nécessaires pour la poursuite des études.

L'expérience scolaire au cégep, en particulier la relation aux cours et la représentation des disciplines scientifiques que les étudiants construisent, a permis de préciser des intérêts et des projets et donc de fixer un choix. Ils/elles ont découvert des disciplines et des intérêts qui les ont guidés dans la précision du choix. Les activités extrascolaires sont également à l'origine de certaines décisions prises. De façon générale, la construction de projet scolaire et professionnel des étudiant.es de la catégorie du choix progressif s'est fait graduellement. Trois modes de précision de choix se dégagent : 1) le choix s'est fait par la découverte d'intérêts nouveaux; 2) le choix a été possible grâce au renforcement de l'affinité pour certaines disciplines; 3) le choix s'est fait spontanément sous l'influence d'événements extrascolaires.

L'orientation des étudiant.es ne résulte pas seulement d'un ensemble de décisions individuelles, mais, s'inscrit dans un processus de décisions institutionnelles et collectives. Les étudiant.es qui composent notre échantillon ont mentionné l'intervention des personnes de leur entourage dans la construction de leur projet. Dans la section qui suit nous aborderons le rôle joué par les acteurs qui furent significatifs dans l'élaboration des projets scolaires et professionnels.

4.3 Les acteurs significatifs des choix

Les étudiant.es mentionnent l'intervention des membres de leur environnement social dans la construction de leurs projets professionnels. Ceux-ci, qu'il s'agisse des amis, des parents, etc., constituent un cercle social et ouvrent une sorte de fenêtre sur le monde. « Le réseau social peut être en effet considéré comme une image de la surface sociale de la personne, de ses modes de circulation et d'ancrage dans la société » (Bidart et Pellissier, 2002 p.19). Dans notre cas, les membres qui influencent la construction des projets scolaires et professionnels sont essentiellement les acteurs dont l'action se fait notamment sentir dans les

milieux familial, scolaire et amical. Le premier regroupe les parents, les frères et sœurs, les membres de la famille éloignée (oncles, tantes, cousins, cousines) et les amis des parents. Le deuxième fait mention des relations entretenues auprès des ressources professionnelles du collège (aides pédagogiques individuelles, conseillers et conseillères en orientation, professeurs) et enfin le troisième concerne les amis.

4.3.1 Le milieu familial

La famille exerce une grande influence dans la construction des projets, elle intervient dans la construction des préférences et offre des possibilités en matière de ressources financières, d'accès à l'éducation, de modèle et de sources d'information. Les processus de socialisation de même que les relations parents-enfants sont aussi importants dans la formulation du choix. En effet, le milieu familial constitue le lieu de la socialisation primaire de l'individu. Depuis son enfance c'est au sein de la famille que l'individu acquiert de manière explicite ou implicite des valeurs et des normes. Les enfants de la classe moyenne (dont est issue la majorité de notre échantillon) doivent à leur famille non seulement du soutien et des incitations à l'effort scolaire, mais aussi, un éthos (``système de valeurs implicites et profondément intériorisées``) d'ascension sociale et de l'aspiration à la réussite scolaire (Bourdieu, 1966b). Les enfants bénéficient d'un héritage culturel qui modèle leurs attitudes à l'égard de la culture scolaire et des choix professionnels. En mobilisant à la fois un capital économique, culturel et affectif, la famille devient déterminante dans le développement de la personnalité et de la formation de l'image de soi. Dans ce cas précis, les étudiant.es bénéficient tout d'abord du capital économique familial. Les parents mettent à leur disposition plusieurs ressources et des mesures d'accompagnement qui peuvent faciliter la construction de projets professionnels.

A. Mobilisation du capital économique familial

Les étudiant.es de notre échantillon bénéficient de bonnes conditions de vie durant leurs études collégiales. Ils/elles vivent chez leurs parents, ce qui les dispense de certaines obligations ménagères et organisationnelles, et leur permet de mieux se concentrer sur leurs études. Les parents mettent notamment à leur disposition des ressources financières,

matérielles et personnelles qui sont des conditions favorables à l'accessibilité et à la réussite scolaire. Ils/elles sont logé.es et nourri.es et trouvent leur cadre de vie agréable.

R : Ouais. C'est vraiment parfait je trouve, c'est un petit condo pis on est moi, ma mère, mon père. Mes frères n'habitent plus chez-nous, c'est paisible (Étienne 1,73).

R : Ben je reste chez mes parents. Fait que c'est ça, je travaille pour payer mes petites dépenses, je suis hébergée et nourrie fait que... j'ai pas de grosses contraintes de ce côté-là, là (Victoria 4,99).

R : Ouin, probablement. Je sais pas j'ai pas vécu le contraire mais, je vais me faire à manger le soir pis mon lavage yé fait, fait que en partant, ça aide plus là. Pis je... t'sais j'sais pas j'ai internet payé, des ordi, internet payé pis une coupe d'affaire comme ça, c'est le fun (Reno 3,77).

Le soutien des parents les dispense de travailler pour subvenir à leurs besoins, ce qui est apprécié.

R : [...] Le fait que j'avais pas besoin de travailler sûrement. Ma mère pouvait subvenir à mes besoins. Ça ça aide. Je me serais pas vu travailler et venir à l'école. C'est ça (Rejean 3, 123).

Q : Pis au niveau financier, tu ne te sens pas obligé de travailler ?

R : Non, c'est ça, moi mes parents ils me payent mes études, ils m'ont payé [Grasset], j'ai payé mes livres (Beverly 3,46).

Pour les étudiant.es qui habitent en appartement en dehors du domicile familial, ce sont les parents qui paient le loyer.

R : Ben, je veux dire, ils m'ont donnée la chance d'avoir un appart...

Q : Ils t'aident là-dedans, ils te supportent...

R : Ben, je veux dire, c'est eux qui payent faque... C'est ça pis, en tout cas, je pense pas que, il me semble, faire quatre heures de transport par jour, pis rentrer là, pis mes petits frères, mes petites sœurs... je pense que ça ne serait pas évident là. Pour ceux qui font ça en tout cas. Tsé, il y en a un dans ma classe, il habite à [Richelieu], c'est vraiment, c'est loin, Richelieu], il faut qu'il aille au métro, il faut qu'il prenne... (Valérie 1, 75, 76).

Les parents payent également les frais de scolarité et les manuels. Le soutien

économique des parents est très souligné dans les discours.

R : Ben, c'est mes parents qui paient pas mal la majorité de mes études, c'est pas mal l'héritage qu'ils laissent à mon frère et moi, ils nous paient nos études, ils s'arrangent pour qu'on sorte de l'université pis du cégep, c'est pas le vide, pis c'est ça. Ils mettent leur argent à la place pour pas qu'on est un problème (Istebe 2, 113).

R : Ben là c'est mes parents qui payent mon Cégep. [Ok] Pis y vont sûrement me payer la grande majorité de mon bac. (Marie 2,132)

R : Ouais, ouais. C'est justement, y payent pour que je vienne à une école privée justement pour que j'étudie, faque y vont pas me forcer à travailler (Roïc 2,83).

R : Oui oui... Ben oui, c'est ça, mes parents payent la moitié de mes livres faque... Pis si je manque d'argent, il n'y aura pas de problèmes là, ils vont m'aider [...] (Victoria 1, 101).

Le souci des parents se concrétise aussi par la volonté de protéger les enfants surtout lorsque le choix du collège contraint les étudiant.es à quitter la maison familiale pour une autre région. Ce souci de protection se retrouve surtout chez les mères qui ne veulent pas laisser partir leurs filles.

R : Ben ma mère est bizarre parce que au début 'a voulait absolument pas que j'aille à Montréal, parce que c'était comme « Ha, tu vas aller à [Saint-Jean], pi [Saint-Jean] c'est proche, nananan! » (Chloé 1, 87).

R : [...] « Je laisserais pas ma fille à 17 ans aller à Montréal! » [Toute seule!] Mais oui! Tsé, sont comme pas prêts à les laisser partir, mais ma mère est quand même assez âgée, elle va avoir 51 en octobre, pis j'ai déjà, un frère pis une sœur (Bianca 1,57).

B. Mobilisation du capital culturel

En plus du capital économique, les étudiant.es héritent de leurs parents certains savoirs et savoir-faire qui leur serviront dans l'élaboration du projet professionnel. Les effets des ressources culturelles peuvent être directs, notamment par des informations sur le monde universitaire, mais le capital culturel déjà incorporé influence aussi la construction des projets. Il peut s'exprimer en termes de soutien moral et psychologique. Ce capital affectif que les parents accordent aux jeunes fait naître un climat de confiance mutuelle.

R : Oui. Je sais que mes parents sont là si jamais je devais me confier aussi, je sais qu'il n'y a pas de problèmes avec eux. Ils me supportent (Rônin, 2,35).

Q : Puis tes parents, qu'est-ce qu'ils disaient?

R : [...] pis non, ben ce qu'ils m'ont dit « Dans n'importe quoi que tu vas aller, on va être contents, parce que c'est ton choix, tu es assez vieux pour prendre tes décisions toi-même », pis ça ben j'trouve ça ben correct (Isaïe 3,18).

R : Oui, c'est ça! Hum, mes parents y m'ont toujours poussée dans mes études. Tsé, y'ont jamais été stressants là. Je sais que y'a des parents que tu vas faire tes devoirs de telle heure à telle heure, t'auras pas le droit de sortir... Mes parents me font confiance là-dessus, y savent que... Je sais pas qu'est-ce qui m'ont fait au primaire pour que je sois de même là, mais ... [Ça a marché!] Oui, c'est ça! Non, ben j'ai toujours été ben autonome là-dessus (Bianca 1, 16)

Le soutien parental s'exprime aussi en termes d'accompagnement, d'encouragement, de motivation. Il peut s'agir de conseils, de discussions, d'échanges d'expériences, et d'exhortation à la réussite scolaire.

Q : Et puis d'où tires tu ta motivation ? Qu'est ce qui te motive?

R : De moi-même j'aime les connaissances aussi c'est pour ça... pis il y a mon père aussi qui me motivent et pis ma mère...mes parents.

Q : En quoi ils te motivent?

R : Ben ils me disent c'est sur que quand tu vas avoir plus de connaissances tu vas être mieux dans la vie tu vas aller plus loin tu vas avoir plus d'avenir, des choses comme ça normal... (Roïc 1, 44, 45).

R : Ouais, mes parents, m'aident dans ce que je fais, faque ouais (Roïc1, 66).

R : Ma maman. [Ta maman] Oui. Tsé, quand je travaillais cet été, elle me dit : « Je te voyais aller avec le monde puis tout ça, tu ferais bien ça ».

Q : Qu'est-ce qu'elle voyait justement?

R : Elle voyait en moi une bonne personne pour être infirmière. [Rires] Ben tsé, elle m'appuie beaucoup dans ce que je choisis même si je choisirais d'être, je ne sais pas, éboueuse quelque chose, elle dirait « Oui, c'est correct » Ben tsé, parce qu'elle me voyait, quand quelqu'un te voit tu peux plus des fois peut-être prendre un recul. C'est ça, peut-être que non. Ben là, c'était correct. Tsé, la manière que le contact avec les gens puis tout ça (Chloé 3,158, 159).

R : Ah ben... Dans le fond, moi je voulais lâcher ça pis m'en aller en sciences humaines, j'ai des intérêts là-dedans... J'ai parlé à mon père. pis il m'a dit... Pis finalement je suis resté en sciences {...} (Vilandré 2, 3).

Le milieu familial influence les choix par la transmission de certaines valeurs qui constituent des héritages culturels. Ces dispositions sont souvent valorisées par l'institution scolaire. Quelquefois les parents deviennent des modèles à imiter pour les étudiants. Le capital culturel normatif constitue alors une référence qui façonne le parcours des étudiants.

R : Oui. Ben, ma mère est agente de recherche puis mon père est surintendant dans une usine de traitement de l'eau mais tsé, veut, veut pas, je vis dans un milieu tsé, ma mère est allée longtemps à l'école, mon père a lâché un temps mais y'est retourné puis tout ça tsé. C'est un milieu qui... je sais pas comment dire? Mais c'est ça que je vois depuis que je suis toute petite. Fait que, c'est pas automatique pour moi sauf que tsé c'est... c'est mes modèles tsé.

Q : T'as toujours vu ça comme ça.

R : Ben, c'est ça. J'ai toujours vu ça comme ça fait que là, je suis rendue là puis tsé, une job, je le sais pas c'est quoi la cause, c'est qui l'effet, mais les jobs qui m'intéresse, c'est les jobs universitaires comme. Je regarde ce que je disais tout à l'heure, les jobs en recherche puis tout ça tsé, ça prend des diplômes universitaires nécessairement ou presque toujours mais tsé, j'imagine que si j'avais eu des contraintes ou je le sais pas trop, que ce soit monétaire ou au niveau qu'à l'école j'aurais eu plus de misère tout ça, j'imagine que tsé, j'aurais pu me trouver une job intéressante de toute façon que j'aurais aimé puis, sans diplôme universitaire, mais là je suis partie pour ça. Je vais y aller puis j'aime ça aller à l'école (Victoria 3, 164, 165).

Le capital culturel participe à la constitution d'un éthos professionnel ou, à tout au moins, à une représentation positive d'un métier. En effet, dans bien des cas, les projets sont en interaction avec ceux des membres de la famille et se construisent souvent de façon implicite par reproduction. Céleste, Reno, Régine, Étienne, Iacob, Irina ont beaucoup été influencés par leur milieu familial dans leurs choix professionnels. Iacob veut par exemple, réaliser le projet que son père a toujours ambitionné. Celui d'être un cuisinier et de gérer une auberge.

R : C'est sûr que c'est que c'est pas mal plus, t'sé que faire de la cuisine, ça m'intéresse beaucoup pis peut-être, c'est sûr que peut-être gérer de quoi de gros à un moment donné. Pis mon père, un jour, il voudrait se faire une auberge, mes parents sont beaucoup, mon père cuisine, il cuisine très très bien, pis il voulait se

faire une auberge à sa retraite, quelque chose comme ça là, quelque chose de pas très gros mais t'sé. Pis c'est sûr qu'il m'a dit « Regarde, si jamais tu travailles là-dedans, c'est toi qui va t'occuper de ça, pis qui va travailler là-dedans, c'est sûr, sûr, sûr » (Iacob 4,92).

Même si Iacob a choisi d'être cuisinier comme son père, le choix a trouvé l'approbation d'autres membres de la famille : tante, cousin, ami des parents.

Q : As-tu des gens, de ta parenté, qui travaille en restauration?

R : Oui. J'ai une tante qui a un restaurant dans le coin de [St Paul d'Abbotsford] pis j'ai une autre tante qui est plus comme gérante d'un autre restaurant dans le coin de Chicoutimi. C'est justement son fils, qui est mon cousin, qui est gérant des deux [Cosmos] (Iacob 4,96).

R : [...] Mon père, y'a un contact, [Nicolas Moreau], je ne sais pas si tu le connais? [Non] Il travaille, il a une émission de télé à [Canal vie] [Ok, à oui!]. C'est quelqu'un que j'aime bien et puis, justement si je m'en vais en Europe... Il a de la parenté là-bas. Lui aussi il a pris des cours là-bas. Lui aussi, je l'ai rencontré, j'ai jaser avec lui. Pis... J'étais bien, il m'a rencontré les bons et les mauvais côtés de la cuisine. C'est quand même ça qui m'a... En me parlant, il m'a dit que t'as une tête sur les épaules, pis t'as beaucoup... Tu sais ce qu'il veut. Ça aussi, ça m'a donné le goût de travailler là-dedans pas mal (Iacob 4,97).

Le père de Céleste est médecin et sa tante pharmacienne, elle a toujours voulu travailler dans le domaine de la santé, mais elle ne savait pas dans quel métier, il lui restait à le préciser.

Q : Des gens en médecine est-ce que tu en connais ?

R : Mon père.

Q : Ton père était médecin ?

R : Oui.

Q : Et en pharmacologie ?

R : Ma tante est pharmacienne.

Q : Ça fait que dans ton environnement familial c'est quelque chose qui est présent quand même ?

R : Oui (Céleste 1, R222, 223, 224, 225).

Reno et Étienne ont grandi dans le milieu du génie. Le père de Reno enseigne le génie et a des amis ingénieurs et Étienne suivait son père dans ses projets.

Q : Heu... Et puis, est-ce que tu connais des personnes dans ces, dans cette branche là.

R : Ouais, mon père enseigne à la poly (Reno 2, 88).

R : J'ai toujours été dans l'milieu un peu là. Il y a de ses amis qui sont ingénieurs et profs aussi. Ingénieurs électriques... pis heu, c'est ça. J'ai toujours été en con..., mon père a toujours valorisé les sciences. Génie pis... j'trouve ça cool (Reno 2, 89).

R : Parce qu'eux autres, ils aiment c'qu'ils font, pis ils font sortir les bons points, pis ils disent, ah le génie ça mène à tout, ça ouvre des portes, c'est... c'est fantastique. Moi j'aime ça. (Reno 2, 91)

Q : Pis d'où est-ce que ça te vient ce goût-là pour le génie mécanique?

R : Je sais pas, j'ai toujours aimé construire, j'ai toujours aimé la technique, vouloir savoir comment c'est fait. Démonter des trucs, voir comment ça tient. Pis j'ai toujours suivi mon père depuis que je suis jeune. J'allais avec lui sur des projets.

Q : T'as baigné là-dedans.

R : Oui (Étienne 3, 162,163)

Régine a assisté aux débats politiques de son père qui était syndicaliste et cela l'a beaucoup influencée, même si elle mentionne que son père ne voulait pas qu'elle aille dans le programme de sciences politiques, elle a été fortement marquée.

Q : Ok. Mais qu'est ce qui t'as fait découvrir les sciences politiques ?

R : Heu, mon père. Mon père était syndicaliste pendant 17 ans de temps, président de son syndicat vêtements pour femmes. Heu, fait que j'ai passé ma jeunesse à en entendre parler, de syndicat (Régine 3).

R : {...}Heu mes parents heu... Mon père lui était pas heu, y'était pas très content [rires] que je prenne science politique. Pour lui, il ne pensait jamais que je ferais ça [...] (Régine 3, R30, 31).

Irina s'est presque vue imposé son choix d'études scientifiques par son père qui l'incite à suivre les traces de la famille en insistant sur l'importance sociale du domaine.

R : Euh, oui, mon père. Mon père, il poussait pas mal pour que j'prenne ça pis ma sœur l'avait fait. En fait, j'suis pas seulement influencée, on en a parlé.

Q : Ton père, est-ce que ça faisait longtemps qu'il t'en parlait ou c'est seulement quand toi, t'as commencé à en parler que vous en avez parlé?

R : Ben, toute l'année passée, il me disait de me forcer dans les sciences, chimie, physique, tout ça. Pis là, quand le moment de remplir le formulaire est arrivé, il dit 'Ouais, sciences pures, c'est un beau programme hein, on peut tout faire après...', en tous cas. Ça a pris du temps, on a débattu pendant quelques semaines. Pis j'ai pris ça, mais justement au pire si j'aime vraiment pas ça, j'peux changer (Irina 1, L287 à L300).

Quelquefois, le rôle des frères et sœurs a été déterminant. C'est le cas d'Ève, c'est sa sœur qui lui a parlé du génie en lui montrant les cours qui s'y donnaient.

R : Ça fait...Je m'en rappelle, ça fait peut-être un an de ça, ma sœur était genre sur Internet pis à checkait sa liste de cours pour la session prochaine à l'université. À me disait hey, j'ai des cours de génie pis de physique, pis là à me montrait ça. Y avait des descriptions de cours pis tout ça. Là j'ai pris le guide d'université pour savoir ce qui se donnait. J'ai commencé à m'informer [...]. (Ève 3, R87).

La famille éloignée joue aussi un rôle dans le processus d'orientation. Élodie a été influencée par sa cousine.

Q : Est-ce que tu sais un peu vers quoi tu voudrais te diriger?

R : Pas vraiment mais comme ma cousine elle est ingénieure pis elle finit cette année pis elle me parle au « boute » de ce qu'elle fait pis ça m'intéresse quand même (Élodie, 1,52).

R : Ouais, c'est pour ça comme ma cousine ingénieure avec ce qu'elle fait ça pourrait être quelque chose de bon pis elle me parlait de ça justement, tu peux faire plein de domaines en ingénierie (Élodie, 1,38).

La tante de Marie qui travaille dans un hôpital lui a permis de passer une journée avec des pharmaciens où elle a découvert le métier qu'elle a beaucoup aimé. C'est ce qui a guidé son choix final.

R : Parce que c'est les sciences de la santé qui m'intéressent. En pharmacie, c'est parce que je suis allée passer une journée avec des pharmaciens d'hôpital. J'ai trouvé ça très intéressant, ça m'a motivé à m'en aller là-dedans (Marie 3,3).

Roïc veut travailler au Liban qui est son pays d'origine. Un ami de son père lui dit que la psychiatrie, la psychanalyse et la psychologie sont en demande dans le pays.

R : Ouais ben c'est ça, c'est pas un problème pour moi pis en plus je connais du monde qui œuvre là-bas en tant que psychiatre et psychanalyste. Il y a un ami de mon père qui est là-bas pis qui est psychanalyste pis il arrête pas de me dire : « Il faut que tu finisses pis que tu viennes au Liban (Roïc 3, 84).

Souvent, les parents ont des aspirations et des exigences à l'égard des projets de leurs enfants. Le soutien familial peut ainsi favoriser le désir d'ascension sociale de l'étudiant.e par rapport à son milieu socioéconomique d'origine. Ce désir se traduit par des encouragements à la réussite scolaire et par un investissement financier au profit des jeunes.

R : [...]Tout ce que je sais c'est ma mère a veut vraiment que je continue mes études [Ah ouais? Ok.] Elle a l'a pas eu le choix d'arrêter ses études. Elle voulait continuer, elle voulait devenir [infirmière]. [Ok] Pis elle a toujours eu le goût amer de vouloir continuer ses études. [Ok] Pis je sais que elle, elle veut absolument que je réussisse, que j'aille à l'université pour au moins avoir quelque chose qu'elle a jamais eu. Avoir des études et tout ça. Parce que je sais qu'elle voulait devenir [infirmière].

R : Mais je me dis c'est presque un devoir de ma part de continuer. [Ok. Ok.] Ça fait... c'est ça. [Ok] Mes parents y veulent me garantir un avenir, y veulent que je sois capable après de bien gagner ma vie euh... C'est ce qui est vraiment important pour eux (Gilbert 2, 205).

C. Les relations parents-enfants

La qualité des relations parents-enfants favorise la résolution de l'indécision et aide à la construction de projet scolaire et professionnel. L'attachement entre le jeune et ses parents peut créer un climat de confiance, de sécurité et permettre l'exploration des possibilités d'emploi. Selon Lahire (1995), les parents exercent diverses formes d'autorités sur les enfants qui peuvent être compatibles avec le fonctionnement du système scolaire ou au contraire produire des effets pervers. Certains parents procèdent par la compréhension, le dialogue pour imposer des « règles de vie », d'autres semblent fonctionner par laisser faire, mais avec des limites d'acceptabilité, certains parents n'imposent pas de contraintes strictes ou simplement n'ont pas les moyens de les imposer pour différentes raisons contextuelles. D'autres milieux familiaux cultivent davantage le sentiment de responsabilité et le

comportement autonome raisonné de l'enfant. Dans certains cas, ces stratégies favorisent la réussite scolaire, mais dans d'autres cas, les stratégies parentales ne sont pas productives. Le capital culturel susceptible d'aider l'enfant n'est pas toujours transmis (Lahire, 1995).

Certain.es étudiant.es bénéficient d'une grande marge de liberté dans leur choix et sont soutenu.es par les parents. Ce type de relation permet à l'étudiant.e d'exprimer son autonomie et ses responsabilités face à ses choix.

R : Oui même aujourd'hui j'habite encore chez mes parents, heu, t'sais mes parents moi ils me laissent heu, j'ai pas de couvre-feu, j'ai pas de choses comme ça fait que j'ai quand même une très grande liberté chez moi. [Hum, hum] Pis heu quand même coté encadrement, mes parents sont là pour m'épauler dans mes moments difficiles tout ça, mais j'ai pas de restrictions inatteignables là. (Beverly 3,45).

R : Ben mes parents ça a toujours été... ma relation avec eux ça a toujours été fais ce que tu veux en autant que tu es heureuse là-dedans. Si pour toi ce que tu veux c'est faire un DEP en je sais pas... technique d'usinage ou n'importe quoi, si c'est ça qui va me rendre heureuse c'est ça que je vais faire. Comme ça m'est souvent arrivé de faire des choses un peu pour euh... comme qu'ils soient fiers de moi. Mais je sais dans le fond que je fais ce que je veux. Eux-autres ils vont être contents si je suis heureuse là-dedans. Comme justement la semaine passée je parlais à ma mère que j'aimais pas ça tant que ça, j'étais un peu inquiète pis elle a dit « tu fais ce que tu veux, tu changes de programme si tu veux, en autant que tu trouves ce que tu veux ». C'est vraiment correct, j'ai jamais de chicane avec eux-autres. C'est sûr que si je leur dis « ah ben là je lâche l'école, je m'en vais d'ici, je m'en vais habiter dans l'Ouest, faire du snow » t'sé c'est sûr que ça va me rendre heureuse mais c'est pas... (Ève 1,77).

L'absence de contraintes familiales strictes et le ``laisser-faire`` des parents amènent les étudiant.es à faire des choix sans les impliquer.

R : [...] Dans le fond, ça leur disait pas grand chose, mais je savais qu'ils aimaient un peu moins ça. Ils étaient pas trop, trop impliqués là-dedans. Ils le savent finalement (Mathias 3,101).

R : Hum, pas grand-chose. Mes parents, c'est sûr que ça reste mon choix, j'fais ce que j'veux pis ce que j'aime pis en général, c'était ça l'opinion des gens [...]. (Istèbe 2,84).

La relation avec les parents n'est pas toujours agréable. Certain.es étudiant.es vivent la pression parentale à cause de leur indécision, ce qui crée un climat de tension au sein de la

famille. Les parents de Victoria ne veulent pas payer des frais de scolarité pour plusieurs changements de programme et l'incitent à aller voir un conseiller en orientation pour l'aider à fixer son choix.

R : Ben, mmm, je me suis dit qu'un moment donné, il faudrait que je commence à y penser puis je me suis faite harcelée par ma mère qui me disait: « Bon là, je ne veux pas te voir rentrer à l'université pour changer 8 fois de programme là. Si tu fais ça, je paye pu ».

Q : Ça l'inquiète?

R : Oui, oui. Ben, je ne sais pas si ça l'inquiète, mais ça la perturbe un peu. Puis là, elle mettait de la pression sur moi. « Là, il faudrait que t'aïlles voir ton orienteur, il va tout t'expliquer. » Fait que là... ben, je le savais qu'il fallait que j'y aille là. Il me manquait juste une petite poussée fait que là j'y suis allée puis j'ai pris rendez-vous. Fait que là, je vais y aller (Victoria 3, 144, 145).

Quelquefois, la volonté de la famille se heurte aux ambitions des enfants. Les projets que les parents formulent sont tout simplement rejetés au profit des préférences des étudiants.es.

R : Ma mère me fait une suggestion une fois de temps en temps, mais ça ne m'intéresse jamais beaucoup, ce n'est jamais des affaires qui m'intéressent beaucoup parce qu'elle voit surtout, elle est infirmière, elle voit surtout dans le milieu qu'elle travaille, médecin, pharmacien, des affaires de même. Moi ce n'est pas quelque chose que je veux faire, je ne veux pas travailler avec du monde malade. Déjà quand moi je suis malade ça me déprime alors de voir des gens malades à tous les jours de ma vie, là je vais faire une dépression (Brittany 1,133).

R : {...}Heu mes parents heu... Mon père lui était pas heu, y'était pas très content [rires] que je prenne science politique. Pour lui, il ne pensait jamais que je ferais ça. Y'aurait préféré que je fasse droit, médecine, c'était vraiment très conservateur là. Heu, ma mère elle, c'est open, c'est vas-y fait tes études pis qu'advienne que pourra puis heu tu feras ce que tu veux, au moins tu fais ce que tu veux (Régine 3,31).

L'influence parentale se manifeste de différentes manières. Elle s'opère essentiellement sur les conditions périphériques par rapport à l'école. Il peut tout d'abord s'agir d'un soutien financier. La mise à disposition de conditions matérielles (aide financière, support) favorise la réussite scolaire et permet l'exploration des domaines de formation. L'intervention familiale se manifeste aussi par un soutien affectif ou psychologique. Les parents veillent sur

leurs enfants à travers des mesures d'accompagnement et d'encouragement. Certains parents cultivent le sentiment de responsabilité et un comportement autonome chez les enfants en établissant une relation de confiance mutuelle et une « bonne communication » au cours de la période d'élaboration du projet professionnel. D'autres procèdent par une surveillance permanente et un contrôle sur les activités de leurs enfants. Ces stratégies ne portent pas toujours fruit face à des enfants qui sont en quête d'autonomie. Enfin, le milieu familial exerce en amont un rôle sur la manière de penser et de percevoir les projets scolaires et professionnels. Certain.es étudiant.es intériorisent souvent les exigences parentales comme des désirs personnels et vont construire leur projet selon ces désirs.

Tout réside dans la transmission d'un éthos familial qui s'exerce sur les enfants. En effet, la famille transmet un certain capital culturel et un certain ethos, qui peuvent définir les attitudes à l'égard de l'orientation. Ce capital est essentiellement constitué par diverses formes de soutien affectif et psychologique, par les informations sur les choix de carrières et par des exhortations à la réussite scolaire. Les ressources culturelles et économiques dont bénéficient les étudiant.es expliquent en grande partie leurs aspirations pour les études supérieures. En effet, selon Bourdieu (1966a p.333), « le capital culturel et l'éthos concourent à définir en se composant les conduites scolaires et les attitudes devant l'école qui constituent le principe de l'élimination différentielle des enfants des différentes classes sociales ». Ainsi, l'orientation scolaire et professionnelle se situe entre le modèle de la transmission/reproduction pour les enfants du milieu des cadres et celui de la relégation pour les enfants des milieux populaires. Elle dépend à la fois de l'origine sociale et des attentes familiales. Le choix des études universitaires est largement inscrit dans les visées familiales. « Bien que la réussite scolaire, directement liée au capital culturel légué par le milieu familial joue un rôle dans les choix d'orientation, il semble que le déterminant premier de la poursuite des études soit l'attitude de la famille à l'égard de l'école, elle-même fonction, [...] des espérances objectives de réussite scolaire qui définissent chaque catégorie sociale » (Bourdieu, 1966b p.334).

4.3.2 *Les acteurs institutionnels*

Dans les propos des étudiant.es, plusieurs ressources professionnelles du cégep sont

mentionnées comme intervenant dans la construction des choix professionnels, ce sont les aides pédagogiques individuelles (API), les conseillers en orientation (CO) et les professeurs.

Les API et les CO

Plusieurs d'entre eux ont eu recours aux services de l'orientation au secondaire. Par la suite, l'aide pédagogique individuelle accompagne les étudiant.es tout au long de leur cheminement scolaire, de l'admission jusqu'à l'obtention du diplôme collégial. L'API est une conseillère qui aide à planifier ou modifier le cheminement scolaire en informant et en donnant des conseils au sujet des choix de programmes et de cours au collège afin de maximiser les chances de réussite scolaire. Elle offre des informations sur les débouchés et tout autre élément susceptible d'éclairer les choix.

R : [...] Fait que là après ça j'ai regardé avec l'API pis on a parlé de relations industrielles ou ben l'agronomie, parce que j'aime ben gros l'environnement pis tout ça. Mais t'sais... Mon choix est pas encore arrêté là (Élodie, 3, 88).

R : Même, je suis allée voir l'API à un moment donné, je lui ai dit : là je ne sais plus quoi faire là, j'ai dit là... Je lâche-tu, pis si je lâche, je m'en vais dans quoi? Pis il m'avait dit... Il m'avait dit : tsé moi, j'ai fait mes études en architecture, pis là je suis aide pédagogique... À un moment donné, j'ai tout lâché ça pis je me suis en allé en aide pédagogique... faque t'es pas la première à changer, t'es pas la dernière non plus, ça arrive à tout le monde. Faque je me suis dit ben oui (Valérie 2, 30).

Les conseillers et les conseillères d'orientation sont aussi mis.es à la disposition des étudiant.es. Leur travail consiste à aider les jeunes à définir leurs projets scolaires et professionnels, à préciser leur profil afin d'effectuer des choix de carrière et à planifier le développement de la carrière par l'évaluation de la personnalité.

Q : Ok. Heu... Est-ce que tu as eu affaire au conseiller, la conseillère en orientation?

R : Oui je suis allée la voir. À un moment donné, troisième session de cégep, j'ai aucune idée de ce que je veux faire, l'inscription à l'université s'en vient dans deux mois, mmm. Fait que, ben j'ai trouvé ça bien. Dans le fond, je me suis décidée plus par moi-même que en y parlant mais je pense que juste le fait de prendre le rendez-vous, ça fait ha, pis là je me décide t'sais. Hum... ouin c'est ça

je trouvais ça assez bien. J'haïs ça c'était long avant d'avoir un rendez-vous par exemple là, mais c'est quand y'en a une pour un cégep, c'est sûr que ça prend du temps mais heu oui c'est ça (Brittany 2,44).

Pour les étudiant.es il y a une confusion dans les rôles des API et des CO, ils/elles trouvent que ces derniers jouent le même rôle.

R : Ben il n'y a rien de particulier, mais comme là je suis en train de ma faire une idée de mon avenir. Je suis allé voir ma conseillère d'orientation, je suis allé voir un professionnel, je ne sais pas son nom exacte, aide professionnelle, c'est elle à qui tu dis ce que tu veux être et elle te dit le cheminement que tu pourrais faire. Donc je suis allé la voir, là je suis vraiment en quête de qu'est-ce que je fais de ma vie, c'est vraiment plus ça pis à part de ça il n'y a rien de particulier [...] (Beverly, 2, 2).

R : Là j'ai décidé d'aller voir un API... ouais un API. Et là y m'ont dit euh... j'ai pris rendez-vous avec un orienteur [Ok], là y m'a donné conseil. [Ok] Et là c'est ça finalement j'ai fait mon choix en sciences humaines, profil individu et psychologie (Gilbert 2).

Les relations avec les CO et les API ne se passent pas toujours bien, les services ne sont pas toujours appréciés par les étudiant.es qui alors leur attribuent un rôle négatif.

R : [...]Y m'a suggéré des programmes t'sé genre médecine pour l'université mais t'sé c'tait pas vraiment ce que je voulais faire. Non, c'tait pas très bien (Marie 1, 160).

R : Ben je suis allé voir l'orienteur mais ça m'avait pas vraiment aidé. [non?] Non, il m'avait sorti une liste de métiers selon mon profil mais... c'était bizarre, y'avait pilote de brousse, tsé, ça m'avait sorti juste des techniques sauf que moi je veux pas faire juste une technique, je veux aller à l'université. Je trouvais ça bizarre (Marie 3, 19).

Q : Est-ce que tu as rencontré un conseiller en orientation?

R : Oui, mais ça pas donné grand-chose je pense. [Ah! Non!] Non.

Q : Qu'est-ce qui est arrivé?

R : Ben, tsé la personne, ben je l'aimais pas. [Tu l'aimais pas?] L'orienteur c'était pas une personne... Ben tsé, je l'aimais pas, tsé c'est pas comme, le genre de personne que j'aurais aimé me faire dire genre, plus comme pour m'orienter dans quelque chose. Je l'écoutais parler puis c'était 'ouen', c'était pas vraiment la personne pour ça, pour moi (Chloé 3,154, 155).

Q : Puis ça est-ce que t'en avais discuté avec l'orienteur?

R : Mon orientrice (sic) c'était plus parce qu'à [La Tuque] elle conseillait des DEP à tout le monde. Quand elle arrivait avec quelqu'un qui voulait aller à l'université c'était comme « ben vas-y ». Mais je sais pas, elle avait l'air plus formée pour les DEP pis le monde qui... t'sé ceux-là qui voulaient lâcher l'école ben elle leur dit « ben non fait un DEP ». Mais moi je voulais pas faire de DEP (Éliane 1, 49).

R : Elle m'avait rien conseillé, elle m'avait dit tu peux faire n'importe quoi. Je suis allée la voir, au début de l'année j'avais 95 de moyenne. Elle m'a dit va-t-en dans ce que tu veux, tu peux faire n'importe quoi [...] (Éliane 1, 50).

R : Ouais mais il disait qu'est-ce que tu lui demandais quasiment. Mettons tu lui disais tes attentes, il disait « ah ouais, tu as les notes pour ça, tu pourrais faire ça ». Mais t'sé ça n'a pas vraiment aidé à motiver mon choix (Étienne 1,41).

Certain.es étudiant.es ont alors recours à des conseillers privés en orientation qu'ils jugent compétents et efficaces par rapport aux conseillers en orientation des écoles.

Q : Puis là, ça c'est décidé?

R : Ben, oui, c'est pas mal ce que j'ai décidé. Finalement, je suis allée voir une conseillère en orientation privée pour ça, puis c'est pas mal ça qui était sorti. Il y avait d'autres choix, mais moi ça ne m'intéressait pas personnellement (Isabella 3,5).

R : Au début, je suis allée voir le conseiller ici à l'école. Ça n'avait jamais donné ce que je voulais. Moi, je voulais me faire donner des idées de ce que je pouvais faire plus tard. Puis là, me sortir des emplois, tu peux faire ça, ça, ça. Là je suis allée voir à l'école ici, puis il me disait juste que j'étais partie dans la bonne voix puis que si c'était ça que je voulais faire, de le faire. C'est pas ça que je voulais. Fait que là, ma mère m'avait parlé qu'il y avait une de ses amies au travail qui a envoyé son fils puis que ça avait marché puis que les 2 cousines, ben ça avait marché aussi. Fait que là, moi j'étais contente, je me suis dit que j'irai voir le conseiller en orientation privé. Fait que là, je vais à ma rencontre, j'ai passé des tests, 5 tests différents pour voir mes aptitudes, pour voir mes intérêts puis vraiment, pour cibler ce que j'aimais, ce que je pouvais devenir. Avec les tests, avec la correction des tests, ça donné vraiment des options dans qu'est-ce que je pouvais aller, faire plus tard comme emploi. Puis c'est ça que je m'attendais. Je voulais avoir des idées dans quoi m'en aller plus tard. Puis, elle m'a sorti vraiment plein de choix. Des affaires que jamais j'aurais, ergothérapie, ma mère a travaillé comme secrétaire à l'université là-bas. Jamais j'aurais cru que ça pouvait m'intéresser. Tsé, elle me disait ça puis ça ne m'intéressait pas. Puis là, je revenais là-dessus. La conseillère me sortait plein d'affaires puis ça

tournait tout le temps autour de ça. Psychoéducation, orthopédagogie, orthophonie, denturologie, tsé vraiment des affaires de même pour aider le monde. Mais ergothérapie, ça prend [incompréhensible] Puis là, c'est partie de là. Après les tests puis la conclusion des tests que ça avait donné de dire ça, ça, ça. C'est ce que je veux faire (Isabella 3,80).

Les professeur.es

Certain.es étudiant.es mentionnent l'intervention des professeur.es dans la construction de leur projet professionnel par le biais de la matière enseignée ou sous forme de conseils. Roïc et Victoria ont eu recours aux conseils des professeur.es dans la précision de leur choix.

Q : Comment tu l'as trouvé? Est-ce que tu as consulté des annuaires?

R : Ben c'est un psychiatre de [l'Université de Montréal] qui est passé à notre école. Il y a toujours des profs des universités qui viennent dans les CEGEP pour montrer ce qu'il y a de nouveau comme programme. Pis là j'ai commencé à discuter avec lui pis on est arrivé à ça (Roïc 3, 8).

R : [...] Pis bio, j'avais le choix entre APP ou même programme régulier t'sais [Université de Montréal] [UQAM] pis toute ça. Pis ça, je suis allée demander un peu à mes profs de bio qu'est-ce qu'ils en pensaient. Pis là, j'ai su qu'elle [UQAM] était plus spécialisée en environnement pis [Université de Montréal] plus en biomédical. Fait que je me suis dit non c'est plus environnement fait que là c'est comme ça que je me suis retrouvé là un peu. [...] (Victoria 4,15).

Gilbert pense faire un baccalauréat en psychologie ou en philosophie. Son choix va se faire selon le professeur qui l'aurait marqué durant ses études. Il a finalement opté pour la psychologie.

R : Euh... c'est l'analyse. C'est le côté analyse des psychologues. Quand on voit un peu la manière de chacun des psychologues qui étudient leurs patients, je trouve que c'est particulier la façon d'analyser le... le social. Et je trouve que c'est vraiment... peut-être où est-ce que je voudrais me diriger, ça serait en psychologie (Gilbert, 2, 55).

4.3.3 Les relations amicales

Certain.es étudiant.es ont mentionné l'influence des amis dans leur choix. L'intervention des amis se fait surtout dans les échanges sur les différentes professions et le partage

d'expériences. Bianca a échangé avec son amie qui l'a convaincu que la physiothérapie était un bon métier.

R : [...] Je parlais avec une de mes amies d'ergothérapie que j'allais peut-être essayer ça puis là, elle a commencé à me dire que, elle, elle aurait aimé aller en, mais elle n'avait pas les notes. Là, elle a commencé à me parler de ce métier-là avec plein d'enthousiasme puis comment c'était le fun, puis dans le fond, je me suis rendue compte que toutes les... d'un côté pratique ça m'intéresse. Dans le sens que je le sais que je vais avoir des clients, quelques clients réguliers, mais sans avoir un suivi comme de 3 ans comme un psychologue où est-ce que c'est des grosses affaires (Bianca 3, R72).

Vilandr  et Istèbe veulent rejoindre leurs amis qui sont déjà dans le programme.

R : Moi je veux faire mon bac. Je veux aller à [l'UQAM] en journalisme. J'ai déjà deux amis qui sont là pis ils disent que c'est super (Vilandre 4,56).

R : Oui, j'ai quelques amis qui sont déjà en technique policière (Istèbe 2, 81).

Élodie a beaucoup discuté avec des gens qui sont déjà dans le programme avant de faire son choix.

R : Oui oui. Pis quand je voulais m'en aller en génie chimique je suis allée me chercher la liste des cours et tout ça. Mais t'sais c'est surtout à force de parler avec le monde qui sont dans les programmes, qui l'ont déjà fait ou ben des orienteurs, c'est vraiment plus ça. Parce que je connais beaucoup de monde qui sont rendus là (Élodie 3,101).

L'influence des relations amicales est globalement très peu mentionnée par les étudiant.es dans la construction du projet. S'ils/elles échangent sur les professions avec leurs amis, ces derniers ne sont pas déterminants dans les choix pour la plupart des étudiant.es.

4.4 Conclusion

La question centrale de notre analyse visait à comprendre comment les individus passent d'une situation d'incertitude vocationnelle à celle d'une certitude assez forte pour qu'un choix de programme d'études universitaires soit matérialisé dans une demande d'admission. Le but étant de mieux comprendre le mode d'orientation dit l'orientation retardée.

Ce passage constitue ce que nous pouvons appeler une épreuve scolaire c'est-à-dire un défi qui prend racine dans l'histoire, qui est socialement construit et que les individus sont contraints d'affronter (Martuccelli et De Singly, 2009). Selon les auteurs, la notion d'épreuve permet de rendre compte de l'articulation entre les problèmes personnels et les structures sociales qui les engendrent. En effet, le système scolaire impose aux élèves et aux étudiant.es le défi de formuler un projet scolaire ou professionnel, ne serait-ce pour choisir entre les différentes filières éducatives existantes ou choisir un projet scolaire et professionnel. Si cette épreuve est présente institutionnellement dans l'expérience scolaire, son rythme de résolution distingue les individus. De nombreux jeunes ont relevé ce défi au sortir de l'enseignement secondaire mais d'autres sont toujours à la recherche de leur « voie » en entrant au cégep.

A cet égard, deux situations type ont été dégagées. Elles décrivent le processus de construction des choix scolaires et professionnels mis en action au cours de la scolarité au cégep. La première associe le parcours d'orientation aux difficultés, voire aux déchirements, qu'un choix exige et même à une certaine souffrance. Par contre, la seconde met plutôt en avant la dimension « découverte » de nouveaux domaines qui conduit à réduire l'univers des possibles.

Dans la situation du désenchantement, les étudiant.es construisent leur projet professionnel dans la souffrance, ce qui pourrait aussi être assimilé à une situation de crise. Ce côté éprouvant de l'effort constitue l'aspect subjectif où les individus associent certaines expériences à des causes personnelles (Martuccelli et De Singly, 2009). Tout d'abord, les étudiant.es sont confronté.es à ce qu'ils/elles identifient comme des rigidités du régime éducatif collégial et vivent une expérience scolaire difficile. Ils/elles expriment un manque d'affinité pour les matières scientifiques, d'où l'idée de désenchantement, ce qui les conduit à une perte de motivation et d'intérêt par rapport aux sciences. L'expérience scolaire apparaît éprouvante.

De plus, les performances scolaires ajoutent un second étage de blocage, ils/elles connaissent des résultats scolaires décevants, voire des échecs. Cette souffrance est d'autant plus amplifiée qu'elle est parfois associée à des événements biographiques difficiles qui interfèrent sur l'expérience scolaire. Pour surmonter ces difficultés, les étudiant.es adoptent

de nouvelles stratégies en procédant à une reconversion, ce qui leur permet d'élaborer un nouveau projet professionnel.

Force est aussi de constater que l'institution scolaire facilite la mise en œuvre de stratégies de reconversion. D'une part, le programme de science de la nature recrute parmi les bons ou les excellent.es étudiant.es, ce qui est une condition facilitante dans un changement de programme ou de stratégie de réorientation. D'autre part, les changements de programme sont aussi institutionnellement balisés, ne serait-ce par l'obligation de discuter de cette modification de cheminement avec un conseiller d'orientation ou un aide pédagogique individualisé.

Par certains aspects, ces étudiant.es ressemblent aux décrocheurs étudiés par Rivière (1996) : une orientation déficiente, sentiment d'aliénation dans les études, rapport difficile avec les disciplines étudiées. Mais il existe des différences importantes : ils/elles ne développent pas de stratégies d'évitement ou de fuite qui les conduiraient en dehors de l'institution scolaire. Ils/Elles mettent en œuvre des stratégies de reconversion professionnelle avec ou sans pause dans leur cheminement.

Pour les étudiant.es qui formulent progressivement un projet, nous assistons à un renforcement de l'affinité qu'ils/elles ressentaient pour certaines disciplines ou à la découverte de nouvelles avenues qui réduisent l'éventail des possibles. Même si certain.es étudiant.es ont vécu une transition difficile au collégial, dans l'ensemble, les étudiant.es ont ressenti de l'aisance intellectuelle avec les matières enseignées, et ils/elles ont obtenus de bons résultats scolaires. Leur épreuve scolaire apparaît comme une évaluation, un test, plus ou moins formalisé conduisant à une sélection sociale et, ils/elles doivent faire appel à leurs connaissances ou à des stratégies pour réussir et être maître de leur sort (Martuccelli et De Singly, 2009).

Ainsi, l'expérience scolaire au cégep permet à ces étudiant.es de préciser leurs intérêts et leurs projets, et donc de fixer un choix professionnel au cours des études collégiales. Cette découverte, bien qu'elle participe au maintien de la motivation, se réalise à des vitesses variables et nous retrouvons davantage d'anxiété quand la complétude du processus tarde. Il

reste que leur séjour au cégep les conduira à préciser des projets scolaires et professionnels, même si la formulation des projets tient aussi à des expériences extrascolaires de ces étudiant.es.

L'analyse éclaire ce que plusieurs observateurs de la scène scientifique appellent la crise des vocations scientifiques. Les départs d'étudiant.es inscrit.es en sciences pures pour d'autres programmes sont souvent interprétés comme un indicateur de cette crise. Or, il n'en est rien dans la mesure où ces étudiant.es n'ont pas de vocation.

Nous pouvons également dans cette synthèse essayer de comparer le processus de choix au collège avec notre typologie de départ. Ainsi, le mode dit allant de soi ne peut être présent. Ceci s'explique par le fait que les étudiant.es se trouvaient dans une situation d'incertitude, leurs projets restaient à élaborer. Le choix reporté ou la stratégie des portes ouvertes ne s'est pas aussi fait sentir. L'étape du collégial constituant un dernier rempart à l'entrée à l'université où les programmes d'études sont de plus en plus précis, le choix d'une filière s'imposait. Une stratégie de portes ouvertes à l'université reviendrait également à prolonger les études universitaires. Toutefois, il n'est pas rare de trouver des étudiant.es en situation d'incertitude à l'université. Par exemple, Felouzis et Sembel (1997) ont montré que l'absence de projet peut paraître comme une stratégie d'adaptation aux variations du marché de l'emploi pour des étudiant.es en année de maîtrise dans la filière physique. Se garder de construire des projets précis dans le domaine de la physique devient le choix le plus rationnel qui permet de saisir les opportunités qui peuvent éventuellement se présenter.

Notre analyse révèle d'autres manières de choisir. Le contact avec la réalité du programme, le contenu même des cours de sciences ont agi sur les modes de choix. Deux modes de précision des choix universitaires sont présents. Dans les deux cas, les choix reposent sur les valeurs et les goûts intellectuels. Tout d'abord, les choix universitaires sont marqués par un désenchantement suivi d'une reconversion. Cette reconversion reprend une affinité qui était déjà présente mais qui avait été repoussée au dépend des sciences que les étudiant.es trouvaient plus prestigieuses. Lors de la reconversion, les étudiant.es recherchent un métier dont les traits seraient en étroite adéquation avec leurs traits de personnalité. Dans le second cas, les choix universitaires sont fortement empreints de goûts intellectuels,

essentiellement associé à la discipline. Les choix reposent sur les affinités et la découverte de nouveaux intérêts pour les matières enseignées. Ils se construisent progressivement sous l'effet de la découverte d'intérêts. Le programme de science confère aux étudiants, une cohérence et une précision dans la construction des projets.

Il a aussi été possible de repérer des traces du mode de choix par contrainte. Ce mode est présent chez deux étudiants qui n'ont pas été acceptés à leur premier choix de programme à l'université. Ils n'ont pas obtenu les notes nécessaires pour entreprendre le programme souhaité. Si l'un a fini par apprécier son programme, l'autre comptait changer de programme à la prochaine session.

De façon générale pour les étudiant.es suivi.es, on peut dire que les modes de choix au collégial sont la décision par affinité et la découverte progressive. Les finalités professionnelles du programme, les réorientations dans la continuité qu'il permet, et l'adéquation assez forte de la formation avec certains secteurs de l'emploi sont au fondement de la construction des projets.

Par ailleurs, « les étudiants hésitent entre des intérêts matériels qui mènent à des conduites individualistes et instrumentales et la volonté de préserver ou de développer leur personne qui mène à des conduites expressives » (Lapeyronnie et Marie, 1992 p.92), car même si les étudiant.es soutiennent que leurs choix ne sont pas essentiellement guidés par des logiques utilitaristes, ils mentionnent tous l'importance des études universitaires comme moyen d'acquérir un emploi payant. Mais ce sont les conduites expressives qui sont les plus mises en exergue, les étudiant.es recherchent une profession qui leur permettrait de se réaliser en tant qu'individu et qui serait en adéquation avec leur identité. Ils/elles mentionnent vouloir un métier où ils/elles vont se « sentir bien », les visées instrumentales étant reléguées au second plan.

Un autre élément important à souligner est le rôle de l'origine sociale dans la formulation du projet. Sur ce plan, les étudiant.es constituent un groupe relativement homogène. Quatre (4) étudiant.es sont des EPG, les vingt-quatre autres (24) proviennent de la classe moyenne et supérieure. Ainsi, les ressources économiques et culturelles que les parents mobilisent ont des

effets importants sur les parcours scolaires des étudiant.es par les choix scolaires qu'ils permettent d'effectuer. À cet égard, le capital économique joue un rôle sur les choix scolaires en permettant une accessibilité aux études supérieures. Le recours au capital économique permet également d'obtenir de bonnes conditions d'études et de vie qui sont des facteurs favorisant la réussite scolaire. Aussi, les aspirations des étudiant.es à l'égard de projets universitaires sont pour une grande part l'expression d'un ensemble de valeurs implicites ou explicites qu'ils doivent à leur appartenance sociale. L'influence des avantages culturels s'observe notamment dans la relation entre les membres de la famille et les enfants. Les parents sont à l'écoute des étudiant.es et leur accordent diverses formes de soutiens durant les études collégiales.

On constate également que certain.es étudiant.es ont choisi les mêmes formations professionnelles que les membres de la parenté. Le poids de la reproduction sociale et de la socialisation s'est fait sentir, surtout par le biais des rapports de sexe. Plus de la majorité des filles comme des garçons choisissent des domaines d'emploi *traditionnels*. D'une part, les formations scientifiques et techniques (le génie) sont envahies par les hommes, d'autre part, les formations paramédicales et sociales sont investies par les femmes. Cette différenciation intervient surtout au niveau des préférences, les filles préférant la biologie à la physique ou aux mathématiques, ce qui les amène à privilégier les métiers dans le domaine de la santé, ou qui requièrent le contact avec du monde.

Le caractère sexué de l'orientation s'explique par la précocité des projets professionnels des filles et leur propension à s'auto-sélectionner et à se censurer (Rosenwald, 2006 ; Szczepanik, Doray et Langlois, 2009b). Selon certaines recherches, l'orientation sexuée du travail renvoie le plus souvent aux places spécifiques que les hommes et les femmes occupent dans la double sphère de la famille et de la production, prioritairement les femmes sont affectées à la sphère du domestique et des hommes à celle de la production. La socialisation des filles vise à leur faire intégrer une image d'elles-mêmes et une conception de leurs rôles à partir desquelles se développeront des attitudes et des comportements *féminins* (Fahmy, 1982).

Les filles de l'échantillon mentionnent particulièrement les domaines suivants dans leurs projets : la pharmacie, la médecine, la physiothérapie, l'ergothérapie, la psychologie ou l'enseignement. Pour ces étudiantes, le motif principal de leur choix est la relation d'aide recherchée afin de pouvoir contribuer au bien-être social et à la santé de la population. Les domaines de formation choisis constituent en effet, le prolongement des fonctions domestiques que l'on attribue très souvent aux femmes.

Toutefois, il y a quelques exceptions. Quatre des filles du groupe ont dérogé à cette règle. Le tableau 4.11 présente les projets atypiques de ces filles. Elles se sont inscrites dans les domaines du génie que l'on dit réservé aux hommes. Leurs projets sont qualifiés d'*atypiques*. Dans une analyse faite sur des étudiantes ayant des projets atypiques, Daune-Richard et Mary (1990) mettent en évidence deux modalités d'entrée dans ces formations *masculines*. L'entrée dans une filière valorisée masculine est soutenue par une logique de mobilité par le titre scolaire et la profession associée à une position et à des héritages de sexe atypique dans la famille. Pour des raisons diverses, la jeune fille occupe la position de garçon de substitution dans la famille. Soit, le garçon est absent de la fratrie, soit, il est présent, mais on ne le juge pas capable d'assumer son rôle. L'entrée dans la filière masculine est aussi guidée par une logique de mobilité socioprofessionnelle associée à une logique de mobilité de sexe à travers la recherche d'une position de pouvoir.

Le rôle de garçon de substitution pourrait expliquer le cas d'Irina qui a choisi d'être ingénieure géologue. Elle est la deuxième d'une famille de trois filles. Son père a une maîtrise en génie électrique. Il lui a mis la pression pour qu'elle choisisse le domaine des sciences pures pour pouvoir s'orienter dans le génie. Sa sœur aînée a fait des études en sciences de la santé. Ce qui suppose probablement qu'Irina devait jouer le rôle du garçon qui suit les traces du père dans un domaine masculin.

Dans le cas d'Élodie, même si nous ne pouvons pas affirmer qu'elle joue le rôle de garçon manqué¹¹, nous constatons un effet de reproduction de la profession du père. Élodie a

¹¹ Nous n'avons pas de données sur la fratrie d'Élodie.

pratiquement grandi dans le milieu du génie. Son père est technicien en génie civil et sa cousine qui est inscrite aux cours de génie à l'université lui parle très souvent des avenues possibles dans le domaine. Son père est très présent dans son éducation. Il lui a interdit de travailler afin qu'elle puisse se concentrer à ses études. Même quand elle voulait prendre un *break* entre le secondaire et le collégial, son père s'y est opposé, l'obligeant à poursuivre les études. La forte implication du père dans l'éducation de sa fille laisse supposer qu'il la préparait à sa succession. Car Élodie a fini par opter pour le génie civil comme son père.

Tableau 4.11
Projets atypiques des filles

Pseudonyme	Choix de programme	Père	Mère
Élisabeth	Génie physique	Décédé diplômé en psychologie	MBA en finance
Élodie	Génie civil	DEC technicien en génie civil	Baccalauréat, traductrice
Ève	Génie mécanique	Maîtrise, orthopédagogue	Maîtrise, orthopédagogue
Irina	Génie géologique	Maîtrise en génie électrique	Baccalauréat peut-être incomplet en administration

L'orientation d'Élisabeth en génie physique a été marquée par des événements extrascolaires. Elle a visité la NASA où les ingénieurs qui y travaillent lui ont expliquée l'importance de leur métier. Elle a alors décidé de faire des études en génie physique et tenter d'être un jour astronaute. Ève a choisi le génie mécanique car elle avait un grand intérêt pour ses cours de physique.

Toutes ces logiques d'action qui modèlent les choix, se combinent à l'intérêt que les étudiantes portent à la matière. Elles disent toutes aimer la physique et les mathématiques. L'expérience scolaire en permettant particulièrement la découverte d'une matière en occurrence la physique, a inspiré certaines constructions de projets dans des domaines

souvent réservés aux hommes. La construction des choix atypiques ne se fait pas de façon consciente dans le rejet des domaines *traditionnellement féminins* ou dans une logique de recherche de pouvoir par une mobilité socioprofessionnelle. Elle est le fruit d'une reproduction sociale et de découverte d'intérêts.

CONCLUSION

À leur entrée au cégep, l'ensemble des étudiant.es qui forme notre échantillon vivait une forte incertitude vocationnelle. S'ils/elles ont choisi le programme de science de la nature, c'est par stratégie, qui consiste à reporter à plus tard le choix professionnel. Le temps des études au collège devrait leur permettre de construire les projets professionnels. L'expérience étudiante au cégep, examinée au moyen des parcours scolaires révèle plusieurs situations qui différencient les étudiant.es dans la résolution de leur indécision. Les facteurs qui nous ont permis de distinguer les étudiant.es sont essentiellement d'ordre scolaire. Les étudiant.es partagent plusieurs points en commun. À quelques exceptions près, ils/elles proviennent de la classe moyenne ou supérieure, ils/elles sont financièrement dépendant.es de leurs parents. Ils/elles sont jeunes (15 à 17 ans), ont obtenu de bons résultats au secondaire et aspirent tous aller à l'université. Ils/elles participent à activités extrascolaires.

Notre recherche, nous a permis de dégager un certain nombre d'éléments de compréhension dans la résolution de l'indécision vocationnelle. Il nous apparaît important de revenir sur quelques aspects plus centraux : l'articulation entre le mode d'orientation et les parcours scolaires, les rapports entre l'orientation retardée avec les autres modes d'orientation, l'importance des rapports de genre dans le choix de programme universitaire et la double réalité de l'orientation.

L'articulation avec les parcours scolaires laisse apparaître diverses situations (Doray, 2011a). Les étudiant.es se distinguent d'abord par leur rapport au programme d'études. Une première catégorie, le plus important en nombre, constitue le groupe des persévérants. Ce sont des étudiants qui ont terminé leurs études dans le programme. L'expérience collégiale leur a permis de construire progressivement des projets

professionnels. Ils représentent la catégorie du choix progressif. La deuxième concerne les non-persévérants, qui ne sont pas allés au bout du programme. La non-persévérance n'est pas associée ici à un échec, elle conduit plutôt à une réflexion approfondie sur l'orientation professionnelle après que les étudiants aient vécu une désillusion par rapport aux sciences. C'est la catégorie du désenchantement disciplinaire.

Nous pouvons aussi associer le mode d'orientation plus étroitement au parcours scolaire qu'ils/elles ont vécu (Doray et al. 2011). Chaque parcours décrit une manière de vivre l'expérience scolaire, que celle-ci soit marquée par une épreuve douloureuse ou non. Les étudiant.es qui ont connu le désenchantement disciplinaire se retrouvent dans le même parcours dit de *changement de cap*. Ce parcours caractérise les étudiant.es qui sortent du programme initial suite à une expérience éprouvante pour se réorienter dans un autre programme. Ils/elles vivent l'expérience scolaire avec beaucoup de difficultés, presque dans la douleur, et ne parvenant pas à résoudre ces difficultés choisissent une réorientation professionnelle. Ils sont considérés comme des non-persévérants dans le programme sans que pour autant ils soient des décrocheurs. Il faut constater que l'épreuve de l'orientation a participé à rendre difficile l'expérience scolaire au cégep de ces étudiant.es. En ce sens, l'interrelation entre l'orientation et l'expérience académique est très forte.

Les étudiant.es regroupé.es dans la deuxième catégorie, sont resté.es dans le programme jusqu'à la fin, ils/elles sont considéré.es comme des persévérant.es. Cependant, les relations qu'ils/elles entretiennent avec le système scolaire et le sens qu'ils/elles attribuent à leur expérience collégiale vont les distinguer. Certain.es étudiant.es se retrouvent dans le parcours qualifié d'*obstacles surmontés*, car ils/elles ont connu une transition difficile dès le début de l'expérience au collège. Leur expérience en cours est ressentie au départ comme une épreuve aux multiples barrières. Mais ils/elles ont réussi à mettre en place des stratégies d'ajustement et à surmonter les difficultés de départ. Même s'ils/elles ont connu des difficultés, ils/elles se distinguent des étudiant.es de la catégorie du désenchantement disciplinaire par leur capacité à les surmonter. Également, leur projet professionnel ne se construit pas sous le sceau d'un désenchantement vis-à-vis des matières scientifiques. Il se réalise par la découverte progressive de domaines d'intérêts. À travers ce cas, on s'aperçoit que la persévérance n'est

pas uniquement vécue sous le registre du plaisir ou de la facilité, elle rime aussi avec difficultés dans certains cas.

Le chemin du plaisir rassemble des étudiant.es qui ont vécu l'expérience scolaire sous le sceau du plaisir. Ces étudiant.es sont content.es de se retrouver dans le programme, ils/elles ressentent du plaisir à étudier les matières enseignées et leurs résultats scolaires sont supérieurs à la moyenne, ce qui les motive davantage. Pour ces étudiant.es l'institution scolaire a été un facteur de motivation pour les études, l'expérience scolaire s'est déroulée sans véritables difficultés. Ce qui les différencie des autres.

L'articulation entre parcours et mode d'orientation met aussi en évidence l'importance du rapport au temps, et notamment le futur, dans les modes de résolution de l'indécision. Les choix sont formellement des exercices d'anticipation. Que vais-je étudier plus tard ? Quel emploi vais-je occuper ? Répondre à ces questions exige un travail social où l'individu doit se tourner vers le futur et donc mobiliser une temporalité spécifique de sa biographie. La difficulté à se projeter dans l'avenir sur le plan professionnel est la principale source d'incertitude. L'indécision vocationnelle se traduit par une absence de projets scolaires ou professionnels. L'anticipation ne peut dans ce cas jouer le rôle moteur dans la construction des projets professionnels.

L'analyse longitudinale du processus laisse apparaître des situations éducatives où le présent est le temps dominant. Il demeure déterminant des choix, l'expérience scolaire permettant de choisir un domaine scolaire et professionnel ou les expériences extrascolaires permettant de découvrir des avenues jugées prometteuses. Mais, pour plusieurs jeunes, le choix est aussi orienté par le passé et les héritages culturels et scolaires. En fait, nous nous sommes aperçus que le mode de choix se réalise dans un enchevêtrement de temporalité.

Le mode d'orientation met aussi en évidence l'importance de l'axe trois des parcours scolaires (articulation entre le scolaire et l'extra-scolaire), car les étudiant.es découvrent dans leur expérience scolaire comme dans des expériences extra-scolaires, des domaines scolaires et d'activités qui leur permettent de dépasser leur incertitude.

Au terme de notre analyse, nous pouvons chercher à savoir si le mode de résolution de l'incertitude a emprunté les voies tracées par les autres modes d'orientation que nous avons identifiés au début de cette recherche. Le premier mode, la décision rationnelle, dans lequel la figure dominante de l'étudiant.e est celle de l'acteur rationnel ne transparaît pas dans le discours des étudiant.es. Le seul élément relevant d'une certaine rationalité en finalité est le fait qu'ils sont entrés dans le programme par stratégie, ce qui permet de se donner du temps pour trouver. Par la suite, nous retrouvons plutôt une expérience scolaire qui est structurée autour de l'expression des difficultés associées à la performance scolaire ou à la présence d'une action affectuelle, ce qui renvoie au second mode identifié. L'importance de cette dernière est probablement à reporter à la diversification de l'offre de formation et aussi à l'importance d'être soi dans une société individualisée. En effet, la division croissance du travail et la multiplicité des programmes d'études complique la « tâche » des élèves et des étudiants, le choix s'avère plus difficile. De plus, être soi demande à ce que l'on cerne notre voie ou notre vocation. Dès lors, il s'agit de trouver un métier ou une profession où l'on se sentira bien et qui constituera un socle de notre identité.

Le choix contraint est présent chez certain.es étudiant.es par le biais du rapport aux notes. Quelques étudiant.es soulignent que leurs résultats scolaires ne leur permettent pas de s'inscrire dans les programmes de leur choix. Cette contrainte contribue à réduire l'éventail de choix et oblige à trouver d'autres alternatives. L'orientation par l'évidence est incompatible avec une situation de résolution de l'incertitude vocationnelle. Toutefois, un aspect de l'orientation par l'évidence ressort : l'importance des rapports de reproduction qui est aussi présente, en particulier par le biais des rapports de sexe. En effet, l'influence de la socialisation dans les choix des étudiants est bien présente quand la majorité des filles comme des garçons ont choisi des disciplines largement traditionnelles : les filles ont choisi des programmes conduisant à des métiers d'aide (psychologie, professions de la santé ou enseignement) et les garçons ont préféré des programmes de génie. Les choix d'orientation sexués sont en réalité des constructions sociales produites par le processus de socialisation.

Il faut dire aussi que les effets d'appartenance de classe se sont fait sentir en amont des études collégiales, car la grande majorité des étudiant.es dont nous avons analysé le processus

de choix proviennent de familles de gestionnaires et de professionnels et dont les parents ont un capital scolaire élevé ayant, eux-mêmes, l'expérience des études supérieures. L'échantillon est relativement homogène sur le plan de l'origine sociale. Cela peut expliquer la volonté d'accéder aux études universitaires comme les parents. En effet, l'origine sociale, par l'intermédiaire des ressources culturelles et économiques, mises à la disposition des étudiant.es, peut induire des stratégies soit portées vers une filière directement professionnelle des études (pour les étudiants du milieu ouvrier), soit vers une tendance à constituer ou légitimer un capital culturel par l'intermédiaire des diplômes (pour les étudiants du milieu cadre) (Felouzis et Sembel, 1997). En d'autres mots, notre analyse fait le récit de l'expérience scolaire pour des jeunes provenant de catégories sociales relativement aisées. Les quelques étudiant.es qui sont en ascension scolaire par rapport à leurs parents ne se distinguent pas sur la manière de réduire l'univers des possibles, pas plus que l'on perçoit, dans leur discours, des dimensions relatives à leur position sociale d'origine.

Un dernier point à souligner est le fait que la résolution de l'incertitude vocationnelle se réalise en mobilisant deux niveaux d'action très différents. Le premier, que nous pouvons appeler explicite, met en évidence la dynamique de recherche d'un domaine professionnel avec lequel l'étudiant.e a une affinité. Nous percevons les difficultés de cette quête, les tourments, les efforts et souvent la souffrance associée à cette épreuve éducative. Le second niveau, que nous pouvons considérer comme ascriptifs (Busino, 1995) fait référence aux facteurs indépendants de la volonté des acteurs ou des agents sociaux. Il s'agit des effets des appartenances sociales et du poids des rapports sociaux de reproduction.

Notre analyse vient corroborer ce que plusieurs recherches ont d'ailleurs soulevé. L'indécision des jeunes serait liée à l'incertitude qui est présentée comme une caractéristique majeure des sociétés modernes actuelles. Les ancrages sociaux auraient un poids considérable sur les parcours et les choix individuels. Les inégalités de parcours sont ainsi déterminées par les stratégies familiales en matière de choix d'établissement ou d'option d'orientation. L'institution scolaire les renforce par son mode de fonctionnement et par les contenus qu'elle propose. Les acteurs significatifs que sont l'entourage familial, amical et relationnel ont eu une influence considérable. La famille a particulièrement joué un rôle central.

La recherche apporte un éclairage sur les logiques d'actions qui interagissent dans le passage d'une situation d'incertitude à celui d'une relative certitude. La construction des projets scolaires et professionnels est inscrite dans l'articulation entre l'expérience scolaire en cours et des événements non scolaires. Nous ne pouvons toutefois pas généraliser ces résultats à cause des limites liées à notre échantillonnage. Des études plus approfondies prenant en compte l'ensemble de la population collégiale pourront permettre de mettre à jour plusieurs autres manières de construire un projet professionnel chez les jeunes du cégep.

APPENDICE A

Identification du répondant

Identificateur d'entrevue: _____

Pseudonyme: _____

Prénom _____ Nom _____

- ☐ Homme
☐ Femme

Date de naissance (JJ/MM/AA): ____ / ____ / 19 ____

Si ton adresse a changé depuis la première entrevue,
peux-tu nous donner tes nouvelles coordonnées?
À partir de quelle date? _____

- ☐ Adresse permanente
☐ Adresse temporaire

Numéro civique _____ Rue _____ Appartement _____

Ville _____ Code postal _____

Numéro de téléphone _____

Courrier électronique _____

Coordonnées des parents

Numéro civique _____ Rue _____ Appartement _____

Ville _____ Code postal _____

Numéro de téléphone _____

APPENDICE B

Identification du répondant

Identificateur d'entrevue: _____

Pseudonyme: _____

Prénom		Nom	
☐ Homme	Date de naissance (JJ/MM/AA): ____ / ____ / 19 ____		
☐ Femme			
Si ton adresse a changé depuis la première entrevue, peux-tu nous donner tes nouvelles coordonnées? À partir de quelle date? _____		☐ Adresse permanente ☐ Adresse temporaire	
Numéro civique	Rue	Appartement	
Ville		Code postal	
Numéro de téléphone			
Courrier électronique			

Consentement

Je consens à participer à l'enquête du *Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie* (CIRST) portant sur les parcours scolaires dans les programmes scientifiques et technologiques du collégial.

J'accepte que les chercheurs autorisés par le CIRST utilisent le contenu de l'entrevue à laquelle j'ai participé le _____ aux fins de recherche. L'entrevue est enregistrée sur support audio et sera transcrite de manière à empêcher toute identification. L'enregistrement sera par la suite détruit. Seuls des extraits d'entrevue ne permettant pas de m'identifier pourront être publiés.

Je pourrai en tout temps me retirer de l'étude.

J'accepte qu'on me contacte pour m'inviter à participer à d'autres entrevues ou rencontres. Je serai libre de participer ou non à ces rencontres. ☐ Oui ☐ Non

Signature	Date
Signature	Date

APPENDICE C

C o n t a c t f i n a l P r o g r a m m e s d e s c i e n c e s

1. Avant l'entretien

- 1.1 Relire les entretiens précédents (repérer les « trous » dans l'information et saisir les aspects du parcours de cette personne qui m'intéresse)
- 1.2 Contacter les étudiants

PRIORITÉ DES RAPPELS

1. Persévérants avec Incertitudes
2. Persévérants
3. Répondants dont le dernier contact est très ancien
4. Départ scolaire susceptible d'être retournés aux études
5. Autres

Parmi les persévérants avec incertitudes et persévérants, les personnes qui annoncent, au moment du rappel, une intention de changer de programme ou de quitter le monde scolaire devraient être rencontrés prioritairement.

NATURE DU CONTACT

Prise de rendez-vous seulement et informations de base (voir plus bas) dans le cas où l'étudiant est persévérant dans son programme.

OU

Rappel de type « T2H » dans les cas de non-persévérants (changements ou départs) dont la situation n'a que peu ou pas changé depuis la dernière entrevue et/ou le dernier contact.

INFORMATIONS À RECUEILLIR AU TÉLÉPHONE

Persévérants

- Progression dans le programme : où l'étudiant en est-il rendu?
- Intention de poursuivre dans le programme
- État des demandes à l'université (programme, réponse)
- Répondre au questionnaire complémentaire sur leur origine sociale
- Date de rendez-vous

Non-persévérants

- Voir formulaire T2H

2. Entrevue

- 2.1 Mise à jour des coordonnées de l'étudiant par l'assistant de recherche
- 2.2 Signature du formulaire de consentement
- 2.3 Réalisation de l'entrevue

3. Après l'entrevue

- 3.1 Rembobiner les cassettes et briser les pattes de sécurité (pour empêcher l'effacement)
- 3.2 Compléter le mémo post-entrevue « L'essentiel »
- 3.3 Réaliser le résumé de 1 à 2 pages selon les quatre thèmes de l'entrevue : l'expérience du programme, les activités et intérêts extrascolaires, les projets et le bilan général

APPENDICE D

Guide d'entretien

A. L'EXPÉRIENCE DU PROGRAMME

L'étudiant peut-il nous indiquer son évaluation de son expérience des études collégiales dans ce programme

Situation par rapport au programme

- o Ce qui reste à faire
- o Date prévue d'obtention
- o État des demandes à l'université (si l'information recueillies au téléphone doit être complétée)

Perceptions des cours

- o Les cours les plus agréables, les plus difficiles les plus utiles, inutiles
- o Niveau de difficulté des cours
- o Charge de travail (Pense-t-il que c'est un programme exigeant?)
- o Ce qui pourrait être fait autrement

Perceptions des professeurs

- o les plus appréciés, les moins appréciés, Pourquoi ?
- o les attitudes et les comportements qui a contribué à la réussite

Perceptions des autres étudiants

- o Évolution depuis le début du programme
- o Composition du réseau social
- o Sentiment d'appartenance (participation à des groupes d'étudiants)

Perceptions du cégep

- o Qualité des services (attitudes, ouverture, réponse aux questions...)
- o Utilisation des services (lesquels et évaluation)
- o Connaissance des programmes de soutien et d'aide à la réussite ou la persévérance
- o Utilisation des programmes de soutien et évaluation

Perceptions du programme

- o Les aspects les plus agréables, difficiles, utiles, inutiles
- o Les aspects qui ont contribué à la réussite
- o Les aspects qui auraient pu être fait autrement
- o Changement de perception dans le temps

Si c'était à refaire, l'étudiant suivrait-il le même cheminement ? Que ferait-il de différent ?
Si vous aviez un conseil à donner à un ami qui veut s'inscrire en science au cégep, quels conseils lui donneriez-vous ?

B. ACTIVITÉS ET INTÉRÊTS EXTRASCOLAIRES

Quels changements se sont produits dans la vie non-scolaire de l'étudiant ?

Activités de loisirs

- o Passe-temps
- o Importance des loisirs par rapport aux études (dont le temps consacré au loisir)

Travail rémunéré

- o Changements
- o Lien avec les études et les intérêts
- o Place que le travail rémunéré a pris pendant les études

- Si c'était à refaire...

Conditions de vie

- Changements (famille, revenus, etc.)
- Conditions ayant contribué à la réussite des études
- Conditions ayant nui à la réussite des études

C. PERSPECTIVES FUTURES

L'étudiant peut-il indiquer quels sont ses projets ?

Nature du projet

- Quels projets ? (poursuite des études, emploi)
- Considérations ayant influencé la décision

Projets scolaires envisagés (autre programme collégial, formation universitaire...) ?

- Motifs du choix
- Comment son choix s'est-il réalisé ?
- Quelles sources d'information a-t-il utilisé ?
- Son expérience collégiale a-t-elle influencé son choix et comment

Si le programme choisi est en science

- mode de décision
- Motifs du choix

Si le programme choisi n'est pas un programme de science,

- l'apport des études collégial en sciences
- Motifs du changement

Perception des études universitaires

- Espoirs de réussite
- Difficultés anticipées
- Temps d'obtention du diplôme
- Performance par rapport aux autres

Perception de son insertion professionnelle

- Genre d'emploi
- Qualités requises
- Lien entre l'emploi et le programme
- Facilité de trouver un emploi
- Revenus

Style de vie dans 10 ans

- Famille
- Loisirs
- Conciliation travail - vie personnelle

D. BILAN DE LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Quel bilan l'étudiant fait-il de sa participation à l'équipe de recherche?

Quel message tu voudrais faire passer aux personnes qui vont lire les résultats de la recherche ?

APPENDICE E

Questionnaire Entrée dans un nouveau programme

Réservé à l'administration

1. Programme actuel: ☐ Chimie-biologie ☐ Électronique
☐ Informatique ☐ Sciences de la nature
2. Collège actuel: _____
3. As-tu déjà suivi des cours au collégial avant de t'inscrire à ce programme? ☐ Oui ☐ Non

HISTOIRE SCOLAIRE

Études secondaires

4. As-tu obtenu un ou plusieurs des diplômes suivants? (Coche plus d'une case si nécessaire)
- ☐ Diplôme d'études secondaires (D.E.S.)
 Si oui, en quelle année? _____
- ☐ Diplôme d'études professionnelles (D.E.P.)
 Si oui, en quelle année? _____
 Dans quel programme? _____
- ☐ Autre diplôme d'études secondaires (A.S.P. ou diplôme réalisé à l'étranger par exemple)
 Si oui, en quelle année? _____
 Dans quel programme? _____
- ☐ Non.

Études postsecondaires

5. Si tu as déjà fait des études postsecondaires, peux-tu énumérer les derniers programmes d'études (collégiaux ou universitaires) auxquels tu as été inscrit(e)? (Si tu as été inscrit(e) à plus de trois programmes d'études postsecondaires, inscris seulement les cinq derniers.)

Année de début du programme	Année de fin du programme	Type de programme	Nom du programme	Obtention du diplôme
_____	_____	☐ DEC ☐ AEC ☐ Autre au collégial ☐ Certificat ☐ Baccalauréat ☐ Autre à l'université	_____	☐ Oui ☐ Non
_____	_____	☐ DEC ☐ AEC ☐ Autre au collégial ☐ Certificat ☐ Baccalauréat ☐ Autre à l'université	_____	☐ Oui ☐ Non
_____	_____	☐ DEC ☐ AEC ☐ Autre au collégial ☐ Certificat ☐ Baccalauréat ☐ Autre à l'université	_____	☐ Oui ☐ Non

6. Peux-tu estimer à combien s'établissait ta moyenne générale en secondaire 4 et 5?

- ☐ 95% et plus ☐ 75 à 79%
☐ 90 à 94% ☐ 65 à 69%
☐ 85 à 89% ☐ 60 à 64%
☐ 80 à 84% ☐ Moins de 60%
☐ 70 à 74% ☐ Je ne sais pas

7. Peux-tu estimer à combien s'établissait ta moyenne dans les cours de sciences en secondaire 4 et 5?

- ☐ 95% et plus ☐ 75 à 79%
☐ 90 à 94% ☐ 65 à 69%
☐ 85 à 89% ☐ 60 à 64%
☐ 80 à 84% ☐ Moins de 60%

8. Peux-tu estimer à combien s'établissait ta moyenne dans les cours de mathématiques en secondaire 4 et 5?

- ☐ 95% et plus ☐ 80 à 84% ☐ 65 à 69% ☐ Je ne sais pas
☐ 90 à 94% ☐ 75 à 79% ☐ 60 à 64%
☐ 85 à 89% ☐ 70 à 74% ☐ Moins de 60%

SITUATION PERSONNELLE ET FAMILIALE

9. Quel est le dernier niveau de scolarité atteint par ton père?

- ☐ Études primaires ☐ Baccalauréat
☐ Études secondaires non complétées ☐ Maîtrise
☐ Diplôme d'études secondaires ☐ Doctorat
☐ Études collégiales non complétées ☐ Autre (précise : _____)
☐ Diplôme d'études collégiales ☐ Je ne sais pas

10. Quel est le dernier niveau de scolarité atteint par ta mère?

- ☐ Pas d'études secondaires ☐ Baccalauréat
☐ Études secondaires non complétées ☐ Maîtrise
☐ Diplôme d'études secondaires ☐ Doctorat
☐ Études collégiales non complétées ☐ Autre (précise : _____)
☐ Diplôme d'études collégiales ☐ Je ne sais pas

11. Ton père ou ta mère ont-ils fait des études ayant un lien avec les sciences et/ou les technologies?

- ☐ Oui, mon père
☐ Oui, ma mère
☐ Oui, mon père et ma mère
☐ Non

12. Ton père ou ta mère occupent-ils un emploi ayant un lien avec les sciences et/ou les technologies?

- ☐ Oui, mon père
☐ Oui, ma mère
☐ Oui, mon père et ma mère
☐ Non

13. Quelle est l'occupation de ton père? (ex: précise le domaine, exemple: responsable de la qualité dans l'alimentation)

14. Quelle est l'occupation de ta mère?

15. Avec qui vis-tu? (Coche toutes les réponses qui s'appliquent à ta situation.)

- ☐ Seul ☐ Avec mon père ☐ Avec ma mère
☐ Avec un/plusieurs frère(s)/sœur(s) ☐ Avec des amis ou des colocataires ☐ Avec mon conjoint
☐ Avec mon/mes enfants ☐ Avec un/des enfants ☐ Autre (précise: _____)

16. Comment qualifierais-tu ta situation financière?

- ☐ Très aisée ☐ Assez difficile
☐ Assez aisée ☐ Très difficile
☐ Satisfaisante

17. Combien de temps te faut-il en moyenne pour te rendre à ton collège (aller simple)?

- ☐ Moins de 15 minutes ☐ 15 à 30 minutes
☐ 30 à 45 minutes ☐ 45 à 60 minutes
☐ 60 à 90 minutes ☐ Plus de 90 minutes

APPENDICE F

Aide-mémoire Entretien de suivi

Entrée en matière	Accueil	Déroulement
	Présentation	Confidentialité
	Objectifs	Enregistrement
	Questions?	
A. Expérience actuelle du programme	Cours	Professeurs
	Pairs	Établissement
	Rapport aux attentes	
	Thèmes additionnels: _____	

B. Activités et intérêts extrascolaires	Loisirs	Travail rémunéré
	Conditions de vie	
	Thèmes additionnels: _____	

C. Perspectives future	Diplôme	Insertion professionnelle
	Style de vie	
	Thèmes additionnels: _____	

Conclusion	Thèmes additionnels: _____	

	Ajouts	Consentement
	Remerciements	À suivre...

APPENDICE G

Entretien de suivi

A. Expérience actuelle du programme

L'étudiant peut-il raconter son expérience des études collégiales dans le programme actuel depuis la dernière rencontre avec l'intervieweur?

Explorer notamment le rapport entre l'expérience réelle et les attentes qu'il avait en débutant le programme...

Perception des cours

- ✓ Intérêt pour le cours
- ✓ Contenu
- ✓ Cours de concentration (ceux qui sont propres au programme)
- ✓ Cours de « tronc commun » (philo, français, anglais, édu. phys.)
- ✓ Niveau de difficulté des cours
- ✓ Charge de travail et habitudes de travail de l'étudiant

Perception des professeurs

- ✓ Méthode d'enseignement
- ✓ Compétence sur le contenu
- ✓ Relations avec les étudiants (attitudes et disponibilité)
- ✓ Exigences (attentes à l'égard des élèves)
- ✓ L'étudiant leur demanderait-il de l'aide au besoin?

Perception des autres étudiants

- ✓ Du programme
- ✓ Du cégep
- ✓ Son réseau social (des amis dans le programme?)
- ✓ Sentiment d'être à l'aise dans le programme
- ✓ Atmosphère générale dans le collège/le programme

Perception de l'établissement

- ✓ Impression de s'adapter
- ✓ Lieux physiques (s'y retrouve-t-on, où se trouvent les services dont il a besoin...)
- ✓ Personnel des services (attitudes, ouverture, réponse aux questions...)
- ✓ Ressources disponibles

Entretien de suivi

B. Activités et intérêts extrascolaires

Quels changements se sont produits dans la vie non-scolaire de l'étudiant?

Activités de loisirs

- ✓ Passe-temps
- ✓ Solitaire ou en groupe? Association ou club?
- ✓ Importance des loisirs par rapport aux études

Travail rémunéré

- ✓ Nature
- ✓ Nombre d'heures
- ✓ Motivation
- ✓ Lien avec les études et les intérêts
- ✓ Conciliation travail – études

Conditions de vie

- ✓ Relations familiales
- ✓ Revenus
- ✓ Habitation
- ✓ Santé

C. Perspectives futures

Le projet de l'étudiant s'est-il transformé? Sa manière de considérer l'avenir, notamment sur le marché du travail, a-t-elle changé?

Intention d'obtenir le diplôme du programme

- ✓ Espoir de réussite
- ✓ Difficultés appréhendées
- ✓ Facteurs favorisant la réussite
- ✓ Temps d'obtention du diplôme
- ✓ Performance par rapport aux autres

Comment imagine-t-il son insertion professionnelle?

- ✓ Genre d'emploi
- ✓ Nature des tâches
- ✓ Qualités requises
- ✓ Lien entre l'emploi et le programme
- ✓ Facilité de trouver un emploi
- ✓ Revenus
- ✓ Connaissance de personnes qui occupent ce genre d'emploi

Peut-il visualiser son style de vie?

- ✓ Famille
- ✓ Loisirs
- ✓ Conciliation travail – vie personnelle

APPENDICE H

L'Essentiel **Mémo post-entrevue**

Chercheur: _____ Date (JJ/MM/AA) : ____ / ____ / ____

Code d'entrevue: _____ Pseudonyme: _____

Savoirs essentiels sur le participant et le collègue

Statut du répondant:

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Persévérant | ☐ Changement d'orientation vers ST | ☐ Départ scolaire |
| ☐ Persévérant avec incertitudes | ☐ Changement d'orientation non-ST | |

Remarques sur ma technique d'entrevue

Remarques pour le suivi...

- ☐ Dans deux semaines
- ☐ Dans un mois
- ☐ Dans trois mois
- ☐ Vers le _____

Niveau d'engagement du participant dans la recherche

- ☐ Très intéressé
- ☐ Intéressé
- ☐ Peu intéressé
- ☐ Pas intéressé
- ☐ Se retire du projet

APPENDICE I

R a p p e l Première année

Chercheur: _____ Date (JJ/MM/AA) : ____ / ____ / ____

Pseudonyme du participant: _____ Code entrevue précédente: _____

L'étudiant a-t-il abandonné un ou plusieurs cours de formation générale?
☐ Non ☐ Oui (Précisez lesquels: _____)

L'étudiant a-t-il abandonné un ou plusieurs cours de formation spécifique?
☐ Non ☐ Oui (Précisez lesquels: _____)

L'étudiant a-t-il l'intention de poursuivre sa formation dans ce programme?
☐ Oui ☐ Non (Si non, est-ce une décision définitive? ☐ Oui ☐ Non)

L'étudiant a-t-il l'intention de poursuivre sa formation dans ce collège?
☐ Oui ☐ Non (Si non, est-ce une décision définitive? ☐ Oui ☐ Non)

Sommaire (remplir après le contact)

Évaluez le statut de l'étudiant:

- ☐ Persévérance
- ☐ Persévérance avec incertitudes
- ☐ Changement d'orientation ST
- ☐ Changement d'orientation non-ST
- ☐ Départ scolaire

Faut-il rencontrer cet étudiant immédiatement?

- ☐ Oui, j'ai pris un rendez-vous pour le _____ .
- ☐ Oui, mais je dois le rappeler parce que _____ .
- ☐ Non, sa décision n'est pas tout à fait prise (rappel).
- ☐ Non.

Selon vous, il faudrait rappeler l'étudiant...

- ☐ dans deux semaines
- ☐ dans un mois
- ☐ lors de la prochaine campagne de rappel
- ☐ vers le _____ .

Quel est l'intérêt de l'étudiant pour la recherche?

- ☐ Intéressé
- ☐ Peu intéressé
- ☐ Pas intéressé
- ☐ Se retire du projet

Autres notes:

R a p p e l

D e u x i è m e a n n é e

Pseudonyme du participant: _____ Code entrevue précédente: _____

☐ Intéressé
☐ Peu intéressé
☐ Pas intéressé
☐ Se retire du projet

• Expérience actuelle:	Cours suivis et niveau de ces cours (énumérer) / Abandons au 20 septembre
•	Exigences et niveau de difficulté
• Fin de la session passée:	Réussite aux cours
•	Réalisation du projet de changement / départ (s'il y a lieu)
• Intention de poursuivre	Dans ce programme
•	Dans ce collège
• Vie personnelle	Travail
•	Relations familiales et autres relations significatives
•	Déménagement
• Vérifier les coordonnées et noter tout changement	

Plus d'espace au verso!

APPENDICE K

IDENTIFICATION DU RÉPONDANT

Prénom _____ Nom _____
☐ Homme ☐ Femme Date de naissance (JJ/MM/AA) : ____ / ____ / 19 ____

À quel endroit peut-on te joindre durant l'année scolaire?

Numéro civique _____ Rue _____ Appartement _____

Ville _____ Code postal _____

Numéro de téléphone principal _____ Autre numéro pour te joindre _____

Courrier électronique _____

Quelle est ton adresse permanente?

Numéro civique _____ Rue _____ Appartement _____

Ville _____ Code postal _____

Numéro de téléphone _____

As-tu participé à un projet de recherche sur
un sujet semblable au cours de la dernière
année?

☐ Oui ☐ Non

Je consens à participer à l'enquête du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) portant sur les parcours scolaires dans les programmes scientifiques et technologiques au collégial.

J'accepte que les chercheurs autorisés par le CIRST utilisent le contenu de l'entrevue à laquelle j'ai participé le _____ 2000 aux fins de recherche. L'entrevue est enregistrée sur support audio et sera transcrite de manière à empêcher toute identification. L'enregistrement sera par la suite détruit. Seuls des extraits d'entrevue ne permettant pas de m'identifier pourront être publiés.

J'accepte qu'on me contacte pour m'inviter à participer à d'autres entrevues ou rencontres. Je serai libre de participer ou non à ces rencontres.

Je pourrai en tout temps me retirer de l'étude.

Signature _____ Date _____

Chercheur _____ Date _____

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arrighi, J.J., et C. Gasquet. 2010. « Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré ». *Formation emploi*, vol. n° 109, p. 99-112.
- Baudelot, C., et R. Establet. 1992. *Allez les filles !* Paris: Édition du Seuil, 243 p.
- Bégin, L., M. Bleau et L. Landry. 2000. *L'école orientante ; la formation de l'identité à l'école, Québec, Les Éditions Logiques*, 112p. Québec: Les Éditions Logiques, 112 p.
- Béret, P. 2002. « Projets professionnels et emplois ultérieurs: une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 31 no 2, p. 179-194.
- Berthelot, J. M. 1993. *École, orientation, société*. Paris: Presses Universitaires de France 183 p.
- Berthet, T., S. Dechezelles, R. Gouin et V. Simon. 2008. « Les acteurs locaux de l'orientation : un exemple aquitain ». *Note Emploi Formation, Céreq*, vol. 35, p. 33.
- Bidart, C., et A. Pellissier. 2002. « Copains d'école, copains de travail. Evolution des modes de sociabilité d'une cohorte de jeunes ». *Réseaux*, vol. 5 no 115, p. 17-49.

- Blanchet, Alain, Anne Gotman et François De Singly. 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Nathan Université, 125 p.
- Blau, P.M., et O. D. Duncan. 1967. *The american occupational structure with the collaboration of andrea tyree*. New-York: Wiley, 520 p.
- Blau, P.M., H. S. Parnes, J. W. Gustad, R. Jessor et R. C. Wilcock. 1956. «Occupation choice: A conceptual framework». *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 9 n° 4, p. 531-543.
- Bloomer, Martin, et Phil Hodgkinson. 2000. «Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning». *British Educational Research Journal*, vol. 26, no 5, p. 583-597.
- Bourdieu, P. 1966a. «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture». *Revue française de sociologie*, vol. 7 (3), p. 325-347.
- Bourdieu, P. , et J.C. Passeron. 1970. *La reproduction éléments pour une theorie du systeme d'enseignement* Paris: Éditions de Minuit 279 p.
- Bourdieu, Pierre. 1966b. «L'école conservatrice». *Revue Française de sociologie*, vol. Vol XV, p. 3-42.
- Breton, R, et S. Richer. 1972. *Le rôle de l'ecole et de la societe dans le choix d'une carriere chez la jeunesse canadienne une etude aupres des etudiants du secondaire Ottawa*: Ottawa Information Canada 652 p.
- Bujold, C. 1989. *Choix professionnel et développement de carrière : Théories et recherches*. . Boucherville, Québec: Gaëtan Morin 471 p.
- Bujold, C. 2000. *Choix professionnel et développement de carrière théories et recherches* Montréal: Montréal G. Morin 421 p.

- Busino, G. 1995. «Égalités, hiérarchies, sélection, inégalités». *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 33, n° 102, p. 83-94.
- Caille, J.P., et S. Lemaire. 2002. «Filles et garçons face à l'orientation». *Éducation et formations*, vol. 63, DEP., p. 111-121.
- Charbonneau, J. 2006. «Réversibilités et parcours scolaires au Québec». *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 1 no 120, p. 111-131.
- Cohen-Scali, V., et J. Guichard. 2008. «Les perspectives contemporaines développementales de l'identité». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 4, p. 321-347.
- Coinaud, C., et C. Vivent. 2010. «Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation». *Formation emploi*, vol. 109, p. 70-84.
- Coopersmith, S. 1967. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company, 283 p.
- Coulon, A. 1992. *Le métier d'étudiant*. Paris: Presses universitaires de France, 219 p.
- Cournoyer, L. 2008. «L'évolution de la construction de projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études: le rôle des relations sociales.». *ProQuest Dissertations and theses*, p. 411.
- Crites, J. O. 1969. *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill, 704 p.
- CSE, Conseil Supérieur de l'Éducation. 2002. *Au collégial, l'orientation au coeur de la réussite*. Québec: Gouvernement du Québec, 24 p.
- CSE, Conseil supérieur de l'éducation. 1989. *L'orientation scolaire et professionnelle ; par delà les influences, un cheminement personnel*: Québec Conseil supérieur de l'éducation 113 p.

- Cuerrier, C., et R. Locas (2004). *Portrait d'une profession aux caractéristiques changeantes. En pratique*. Montréal, Exercice professionnel de l'orientation et de la psychoéducation: 20 p
- Daune-Richard, Anne Marie, et Catherine Mary. 1990. «Autres histoires de transfuges? le cas de jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels». *Formation emploi*, vol. 29, p. 35-50.
- Doray, P, F Picard, C Trottier et A. Groleau. 2009 (En ligne). «Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles». *Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*, no 44, p. 31.
- Doray, P. 2011b. «De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques». In *Picard France et Jonas Masdonati, Les parcours scolaires et d'insertion des jeunes*, p. 51-93. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Doray, Pierre, Pierre Chenard, Claire Deschênes, Claire Fortier, Guy Gibeau, Martine Foisy et Brigitte Gemme. 2003. «Les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial». *Montréal: CIRST-UQAM*, p. 75.
- Dosnon, O. 1996. «L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 25 (1), p. 129-168.
- Dosnon, O. 2003. «Incertitude, indécision et orientation». *Perspectives Documentaires en Éducation*, vol. 60, p. 13-18.
- Dubar, Claude. 1992. «Formes identitaires et socialisation professionnelle». *Revue française de sociologie*, vol. XXXIII, p. 505-529.
- Dubet, F, et D Martuccelli. 1996. *À l'école sociologie de l'expérience scolaire* Paris: Les Éditions du Seuil 361 p.

- Dugué, É. 2004b. «L'orientation et l'individualisation des destins : évolution des conceptions et des politiques». In *Initiative individuelle et formation*, F. Berton, M. Correia, C. Lespessailles, M. Maillebouis (dir), p. 129-143. Paris: L'Harmattan, Collection les cahiers du griot.
- Duru-Bellat, M. 1988. *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Genève-Paris: Delachaux-Niestlé, 199 p.
- Duru-Bellat, M. 2006. *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil 105 p.
- Fahmy, P. 1982. «Socialisation des filles et problèmes d'orientation des femmes». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 18, p. 41-50.
- Falardeau, I., Roy, R. 1999. *S'orienter malgré l'indécision*. Sainte-Foy: Les Éditions Septembre, 133 p.
- Felouzis, Georges, et Nicolas Sembel. 1997. «La construction des projets à l'université: le cas de quatre filières de l'université de masse». *Formation-Emploi*, vol. no 58, p. 45-60.
- Forner, Y. 2001. «À propos de l'indécision ». *Carriérologie, Revue Francophone Internationale*, vol. 8, n° 2, p. 213-231.
- Forner, Y. 2007. «L'indécision de carrière des adolescents». *Le travail humain*, vol. 70, p. 213-234.
- Fournier, G., R. Pelletier et Pelletier. 1993. «Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 22, p. 65-83.
- Gergen, Kenneth J. 1991. *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York, NY, US: Basic Books, 295 p.

- Giddens, Anthony. 1991a. *The consequences of modernity*, 1ère édition. Stanford: Stanford University Press, 186 p.
- Giddens, Anthony. 1991b. *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press p.
- Gingras, M, et R Terrill. 2006. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard.* . Coll. «Food behaviour». Montréal: Service régional d'admission du Montréal métropolitain, Service de la recherche, 133 p.
- Grignon, C. 2000. *Les conditions de vie des étudiants enquête OVE : 1997 sous la direction de Claude Grignon*. Paris: Presses universitaires de France 532 p.
- Guay, F., C. Sénécat, L. Gauthier et C. Fernet. 2003. «Predicting career indecision: a self-determination theory perspective». *Journal of Counseling Psychology*, vol. 50 n.2, p. 165-177.
- Guichard, J. 1990. «Le système éducatif et l'orientation des lycéennes et des étudiantes. Le rôle d'une approche éducative des projets personnels et professionnels». *Revue Française de Pédagogie*, vol. 91, p. 37-46.
- Guichard, J. 1993. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: P.U.F, 270 p.
- Guichard, J, et M. Huteau. 2007. *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* Paris: Dunod, 468 p.
- Guichard, J., Michel, H. 2006. *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod, 394 p.
- Herr, E. L. 1977. «Vocational planning: An alternate view». *The Personnel and Guidance Journal*, vol. 56 91), p. 25-27.

- Holland, John L. 1985c. *Making vocational choices a theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 211 p.
- Krumboltz, J. D., et D. A Hamel. 1977. *Guide to career decision-making skills*. New York: Educational Testing Service, 296 p.
- Lahire, B. 1995. *Portraits de famille: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Hautes Études: Gallimard Le seuil, 297 p.
- Landrier, S., et N. Nakhili. 2010. «Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France». *Formation emploi*, vol. 109, p. 23-36.
- Lapeyronnie, Didier, et Jean-Louis Marie. 1992. *Campus blues : les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil, 272 p.
- Le Bart, C. 2008. *L'individualisation*. Paris: les Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 316 p.
- Levine, J. 1995. «Se projeter dans l'avenir». In *ADAPT (dir) Les projets des jeunes: une question d'identité*, p. 81-94. Paris: ADAPT.
- Lucas, M.S, et D.L Epperson. 1990. «Types of vocational undecidedness: A replication and refinement.». *Journal of Counseling Psychology*, vol. 37(4), p. 382-388.
- Martuccelli, D, et F De Singly. 2009. *Les sociologies de l'individu*. Paris: Armand Colin, coll Repères, 127 p.
- Martuccelli, Danilo. 2006. *Forgé par l'épreuve*. Paris: Armand Colin, 478 p.
- Masson, P. 1997. «Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation». *Revue française de sociologie*, vol. XXXVIII, p. 119-142.

- McGowan, A. S. 1997. «Vocational Indecision among vocationally undecided and indecisive students». *Journal of Vocational Behavior*, vol. 10, p. 196-204.
- Meunier, O. (2008). Orientation scolaire et insertion professionnelle ; approches sociologiques. Service de veille scientifique et technologique. Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique: 71 p
- Mitchell, K. E., A. L. Levin et J. D. Krumboltz. 1999. «Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities.». *Journal of Counseling and Development*, vol. 27, p. 115-124.
- Naville, P. [1945]1972. *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris: Gallimard (1e édition: 1945). 294 p.
- Parsons, F. 1909. *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin., 188 p.
- Patton, W., et M McMahon. 1999. *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove (CA): Brooks/Cole Publishing Company, 300 p.
- Paul, J.J, et F Suleman. 2005. «La production des compétences dans la société de la connaissance. ». *Éducation et société*, vol. Vol. 15, n°1, p. 19-43.
- Pelletier, D, R Bujold et coll. 1984. *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec: Gaëtan Morin, 465 p.
- Pelletier, D, G Noiseux et C Bujold. 1974. *Développement vocationnel et croissance personnelle : approche opératoire*. Montréal: McGraw-Hill, 191 p.
- Philibert, C., et Wiel G. 1995. *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon: Chronique sociale, 218 p.

- Picard, France, Claude Trottier et Pierre Doray. 2011. «Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur: Parcours à l'enseignement supérieur [Conceptualizing Educational Pathways in Higher Education]». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, no 3, p. 343-365.
- Reuchlin, M. 1980. «Orientation professionnelle et scolaire». In *Encyclopaedia Universalis*, p. 609-611. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Rivière, Bernard. 1996. *Le décrochage au collégial; le comprendre et le prévenir*. Laval: Beauchemin, 221 p.
- Rosenwald, F. 2006. *Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans*: INSEE, Données sociales, p.87-94. p.
- Savickas, M.L , et D Jarjoura. 1991. «The Career Decision Scale as a type indicator ». *Journal of Counseling Psychology*, vol. 38(1), p. 85-90.
- Super, D. E. 1963. «Toward making self-concept theory operational». In *Career development : self concept theory*, D. E. Super (Ed.), p. 95. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D.E. 1975. « Career education and career guidance for the life span and the life roles». *Journal of Career Education*, vol. 2 n.2, p. 27-42.
- Super, Donald E. 1957. *The Psychology of careers*. New York: Harper & Row, 362 p.
- Szczepanik, G., P. Doray et Y. Langlois. 2009a. «L'orientation des filles vers des métiers non traditionnels en science et en technologie». *Revue Interventions économiques*, vol. 40, p. 22.
- Szczepanik, G., P. Doray et Y. Langlois. 2009b. «L'orientation des filles vers des métiers non traditionnels en science et en technologie». *Revue Interventions économiques (en ligne)*, 40/2009, p. 22.

Trickett, E.J., et R.M. Buchanan. 1997. «The role of personal relationships in transitions: Contributions of an ecological perspective». In *S. Duck (Ed.), Handbook of Personal Relationships*, p. 575-594. New York: Wiley & Sons.

Tyler, L.E. 1961. «Research exploration in the realm of choice». *Journal of Counseling Psychology*, vol. 8, p. 195-201.

Van Zanten, A. H. 2009. *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales* Paris: Presses Universitaires de France, 283 p.

Weber, Max. (1971-1922). *Économie et société*. Paris: Plon, 650 p.

Zaffran, J. 2010. «Entrer en Segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées». *Formation emploi*, vol. 109, p. 85-97.