

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENTRE REPRODUCTION ET INDIVIDUALISATION SOCIALES :
ANALYSE DES PARCOURS HÉSITANTS OU DE MOBILITÉ SCOLAIRE
DESCENDANTE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR QUÉBÉCOIS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SOCIOLOGIE
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL ET
DE L'ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES

PAR
AMÉLIE GROLEAU

NOVEMBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.07-2011). 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

J'aimerais d'abord remercier mes deux directeurs de recherche qui ont su m'offrir le soutien et l'encadrement nécessaires afin de mener à terme la rédaction de cette thèse. Un « merci » chaleureux à Pierre Doray, mon directeur de recherche à l'UQAM, mais également mon mentor dans le champ de la sociologie de l'éducation. Merci Pierre de m'avoir transmis ta passion pour la recherche et de m'avoir convaincue de poursuivre des études au doctorat. J'ai grandement apprécié notre collaboration des huit dernières années, qui m'a permis d'enrichir mes connaissances, mais également de développer et d'affiner mes compétences de chercheuse. Ton influence sur mon parcours scolaire et professionnel est indéniable (mon curriculum vitae en fait foi!) et je te suis extrêmement reconnaissante de m'avoir épaulée durant toutes ces années. Ton humanisme, ta générosité et ton érudition font de toi une personne avec laquelle il est facile d'échanger et de rire, ce qui a été un atout précieux tout au long de ce parcours de thésarde. J'aimerais également remercier Catherine Marry, ma directrice à l'EHESS. Merci chère Catherine, pour ton dévouement, ton enthousiasme et ta franchise. Malgré la distance, tu es restée présente et impliquée durant ces six années de cotutelle, ce que j'ai grandement apprécié. Nos rencontres, bien que moins fréquentes, ont toujours été extrêmement fécondes et inspirantes et ont facilité ma familiarisation avec plusieurs pans de la sociologie française. Merci de m'avoir accueillie (au sens propre et figuré) lors de mes passages à Paris. Je me considère privilégiée d'avoir pu tisser des liens avec une femme magnanime comme toi, à la fois brillante et dotée d'un réel amour du savoir.

Je souhaite aussi souligner la contribution du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et du Centre Maurice Halbwachs qui ont mis à ma disposition, à Montréal et à Paris, des ressources qui ont facilité le déroulement de ma thèse. Au CIRST, un merci tout particulier à Martine Foisy, pour les conversations de couloir et les thés réconfortants du début d'après-midi et à Lucie Comeau, pour les coups de pouce bibliographiques et les encouragements ponctuels. Au CMH, merci à Arlette Mollet, pour l'accueil chaleureux et le petit coin réservé dans le local « Doctorants PRO », mais également à Sophie Pochic, André Grelon, Françoise Chamozzi et Annick Kieffer.

Merci aux collègues, doctorants et amis, au Québec et à Paris, qui ont marqué mon parcours d'une façon ou d'une autre, je pense à Pascale Bédard, Céline Bessière, Marianne Blanchard, Marie-Laurence Bordeleau, Joanie Cayouette-Remblière, Quentin Delavictoire, Antoine Derouet, Frédéric Dufresne, Alix Dugré, Inês Esperitosanto, Gil Labescat, Jean-Philippe Laperrière, Maxime Marcoux-Moisan, Pascal Marichalar, Lucia Mason, Céline Pechard, Gilberto Ramos Idañute, Mariane Sawan, Isabelle Skakni, Rémi Trehin-Lalane, Émilie Tremblay, Karine Vieux-Fort. Un merci spécial à Nicolas Bastien, pour l'oreille attentive et les compétences en statistique ; à Canisius Kamanzi, pour les judicieux conseils et le soutien indéfectible ; et à Jean-Marc Larouche, pour la confiance et l'opportunité professionnelle.

J'aimerais tout particulièrement remercier ma « garde rapprochée » qui m'a accompagnée à travers ce périple pendant toutes ces années. J'admire le courage exceptionnel de mon copain Louis, qui après avoir enduré la fin de ma maîtrise, m'a tout de même incitée à poursuivre au doctorat. Merci d'avoir été là, à mes côtés et d'avoir cru en moi jour après jour. Ton amour et ton admiration m'ont aidée à persévérer jusqu'à la fin. Un merci spécial à l'héritier, mon petit Julien, qui a été mon ancrage les jours où la thèse tempêtait dans ma tête. Merci à mes amies Marie-France et Rosemarie. Votre écoute et vos encouragements m'ont permis de garder confiance. Merci à ma sœur Karine, d'avoir joué et de continuer à jouer un rôle aussi important dans mon parcours de vie. Et merci à mes parents, Diane et André, pour votre amour et pour tout ce que vous m'avez transmis. Je vous en suis extrêmement reconnaissante.

Cette recherche doctorale est le fruit de rencontres avec des personnes qui ont accepté de faire le récit de leur parcours scolaire et biographique. Je les en remercie vivement. La générosité avec laquelle ils se sont livrés a grandement contribué à la qualité des données collectées et à la richesse des analyses.

Finalement, cette thèse a été rendue possible grâce à l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
<i>L'originalité du projet de recherche</i>	4
<i>La pertinence sociale de la thèse</i>	6
<i>Présentation de la thèse</i>	7
CHAPITRE I	
ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU QUÉBEC.....	13
1.1 Les fondements du système d'enseignement supérieur.....	14
1.1.1 Avant la Révolution tranquille	14
1.1.2 Les années 1960 : Les grands bouleversements.....	16
1.1.3 Constats.....	19
1.2 Changements dans l'accessibilité à l'enseignement supérieur.....	20
1.2.1 L' « effet cégep ».....	20
1.2.2 La fréquentation des études universitaires	28
1.2.3 Constats.....	38
1.3 Changements dans les cheminements et singularisation des parcours.....	40
1.3.1 Cheminement prescrit et cheminements réels.....	40
1.3.2 Et les données longitudinales sur les parcours hésitants ?	44
1.3.3 Constats.....	50
1.4 Conclusion	50
CHAPITRE II	
REPRODUCTION SOCIALE, TRANSMISSION FAMILIALE ET PRODUCTION SOCIALE DE L'INDIVIDU.....	53
2.1 La reproduction sociale.....	54
2.1.1 Les grandes lignes de la théorie de la reproduction	54
2.1.2 Une théorie de la causalité du probable	59
2.1.3 Les limites du modèle de la reproduction pour penser la transmission	61
2.1.4 Constats.....	67

2.2 La transmission de l'héritage culturel familial.....	68
2.2.1 Le contenu « révisé » de l'héritage	68
2.2.2 Les conditions de transmission	73
2.2.3 Le processus de transmission	76
2.2.4 Le rapport à l'héritage et les modalités de son appropriation	79
2.2.5 Quelques constats.....	82
2.3 La production sociale de l'individu.....	83
2.3.1 Socialisation plurielle, secondaire et formation identitaire	84
2.3.2 « Individualisation » de la société, individualisation des parcours ?	88
2.3.3 Constats	92
2.4 Conclusion.....	92
CHAPITRE III	
LA CONSTRUCTION DES PARCOURS SCOLAIRES.....	95
3.1 Les parcours scolaires : considérations théoriques et méthodologiques	96
3.1.1 Sociologie des parcours de vie et approche biographique	96
3.1.2 Le concept de parcours scolaire	99
3.1.3 Les dimensions analytiques du parcours scolaire.....	100
3.2 Le jeu des temporalités.....	101
3.2.1 Les temporalités individuelles.....	101
3.2.2 L'enchevêtrement des temporalités	104
3.3 L'expérience	108
3.3.1 L'expérience scolaire.....	109
3.3.2 L'expérience extrascolaire.....	120
3.3.3 Articulation des expériences scolaires et extrascolaires.....	128
3.4 En résumé.....	129
3.5 Problématique et pistes de travail.....	131
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE.....	137
4.1 Approche méthodologique	137
4.1.1 Analyse qualitative et longitudinale	137
4.1.2 Le récit de vie.....	138
4.1.3 Ceci n'est pas une enquête ethnosociologique	140
4.2 La collecte de données	141

4.2.1. Délimitation de l'objet d'étude	142
4.2.2 Recrutement des participants	149
4.2.3 Les entretiens	153
4.3 L'analyse	158
4.3.1 La préanalyse : le traitement des données.....	158
4.3.2 L'analyse descriptive.....	159
4.3.2 L'analyse comparative et compréhensive	161
4.3.3 L'analyse thématique	163
CHAPITRE V	
DÉCRIRE LES PARCOURS HÉSITANTS	165
5.1 Descriptions des données du corpus d'enquête.....	166
5.1.1 Au sujet des interruptions.....	166
5.1.2 Réorientations en cours de scolarité.....	170
5.1.3 Autres particularités : transition, diplomation et régime d'études	173
5.1.4 Constats.....	176
5.2 Morphologie des parcours : quels sont les cas de figure?.....	176
5.2.1 Hésitations multiples.....	177
5.2.2 Amorce difficile	179
5.2.3 Changer de voie	179
5.2.4 Abandon définitif des études universitaires	180
5.2.5 Interprétation.....	181
5.3 Conclusion	183
CHAPITRE VI	
PARCOURS HÉSITANTS ET INFLUENCE DE LA FAMILLE	187
6.1 Rupture temporaire avec le milieu d'origine (Évelyne, Betsy).....	188
6.1.1 Description générale	188
6.1.2 Le portrait d'Évelyne	194
6.1.3 Interprétation.....	196
6.1.4 Que retenir?.....	201
6.2 Nouveaux départs (Patrice, Brigitte).....	202
6.2.1 Description générale	202
6.2.2 Le portrait de Patrice	206
6.2.3 Interprétation.....	209

6.2.4 Que retenir?.....	215
6.3 Les parcours fragilisés (Simon, Charles)	217
6.3.1 Description générale.....	217
6.3.2 Le portrait de Simon.....	221
6.3.3 Interprétation.....	224
6.3.4 Que retenir?.....	230
6.4 Constats généraux	231
6.4.1 Les trois types en quelques lignes	231
6.4.2 Les pistes interprétatives	232
CHAPITRE VII	
PARCOURS HÉSITANTS ET INFLUENCES COMPOSITES.....	237
7.1 « L'erreur de parcours » (Tania, Stella, Nathan)	237
7.1.1 Description générale.....	237
7.1.2 Le portrait de Tania	240
7.1.3 Interprétation.....	242
7.1.4 Que retenir?.....	248
7.2 Trouver sa place (Caroline, Lucie, Rachel, Didier, Lyne).....	248
7.2.1 Description générale : « La quête » (Lucie, Rachel, Caroline)	249
7.2.2 Description générale : « L'exploration » (Didier, Lyne)	252
7.2.3 Le portrait de Lucie (La quête)	255
7.2.4 Interprétation	259
7.2.5 Que retenir?.....	265
7.3 Devenir technicien (Benoît, Céline, Gabriel, Gaëlle)	266
7.3.1 Description générale : L'épreuve scolaire orientante (Céline et Gabriel)	266
7.3.2 Description générale : Le choix stratégique (Benoît, Gaëlle)	270
7.3.3 Le portrait de Gabriel (L'épreuve scolaire orientante)	273
7.3.4 Interprétation	276
7.3.5 Que retenir?.....	280
7.4 Scolarité en dilettante (Bastien, Murielle, Hervé).....	281
7.4.1 Description générale.....	281
7.4.2 Portrait de Bastien	285
7.4.3 Interprétation.....	289
7.4.4 Que retenir?.....	295

7.5 Constats généraux	296
7.5.1 Les quatre types en quelques lignes	296
7.5.2 Les pistes interprétatives	298
CHAPITRE VIII	
PARCOURS INDIVIDUEL ET TRAJECTOIRES FAMILIALES	303
8.1 Hésitations objectives, hésitations subjectives?	303
8.1.1 Synthèse des deux typologies	304
8.1.2 Le croisement entre les deux types de classement	310
8.1.3 Apport des résultats pour comprendre les parcours scolaires hésitants ou de mobilité scolaire descendante	313
8.2 Les trajectoires familiales	325
8.2.1 Scolarité et profession des grands-parents	326
8.2.2 Scolarité et profession des parents	332
8.2.3 Situations scolaires des enquêtés et trajectoires familiales	344
8.2.4 Trajectoires familiales et conception de la réussite	350
8.2.5 Apport de l'analyse des trajectoires familiales pour comprendre les parcours individuels	357
8.3 Conclusion	359
CONCLUSION	363
<i>Résumé de la démarche et des résultats</i>	363
<i>Apports de la thèse et poursuite de la recherche</i>	368
ANNEXE A	373
ANNEXE B	381
ANNEXE C	389
ANNEXE D	395
ANNEXE E	399
ANNEXE F	403
BIBLIOGRAPHIE	407

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Taux de scolarisation à l'université des 20-24 ans au Québec de 1961-1971 (%).....	29
1.2	Proportion d'étudiants universitaires à temps plein en 1978 et 1994 selon le niveau de scolarité de leurs parents (%).....	33
1.3	Proportion d'étudiants universitaires à temps partiel en 1978 et 1994 selon le niveau de scolarité de leurs parents (%).....	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Page
1.1	Taux d'accès à l'enseignement collégial public et privé, de 1975 à 2011 (%).....	22
1.2	Taux de diplômés parmi les sortants de l'enseignement collégial, selon la filière et le sexe (%).....	27
1.3	Taux d'accès à un programme de baccalauréat selon le sexe, entre 1984 et 2012.....	30
1.4	Niveau de scolarité atteint selon le plus haut diplôme des parents, hommes nés entre 1975-1984 au Québec.....	35
1.5	Niveau de scolarité atteint selon le plus haut diplôme des parents, femmes nées entre 1975-1984 au Québec.....	36
1.6	Proportion d'accès à l'université chez les élèves entrés en secondaire 1 en 1994 et en 2002 au Québec, total et sans DEC.....	43
1.7	Proportion d'étudiants qui ont changé de sanction d'études selon le programme d'inscription au 1er cycle (2013).....	49
4.1	Type de parcours, croisement des critères de sélection.....	149
8.1	Synthèse des différentes morphologies.....	305
8.2	Typologie élaborée à partir de l'analyse compréhensive.....	307
8.3	Croisement entre les morphologies et la typologie des parcours hésitants.....	312
8.4	Niveau de scolarité atteint par cohorte de naissances des hommes au Québec (%).....	327
8.5	Profession et catégorie socioprofessionnelle des grands-pères des enquêtés.....	329
8.6	Niveau de scolarité atteint par cohorte de naissances des femmes au Québec (%).....	330

8.7	Profession des grands-mères des enquêtés.....	331
8.8	Niveau scolaire, profession et catégorie socioprofessionnelle des pères et des mères des enquêtés.....	337
8.9	Trajectoires familiales et situation scolaire et professionnelle des enquêtés.....	346

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur les parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante dans l'enseignement supérieur québécois d'individus issus de familles où les deux parents ont obtenu un diplôme universitaire. Ayant interrompu leurs études avant l'obtention de leur diplôme ou n'ayant pas terminé de formation universitaire, ceux-ci ont des scolarités qui semblent dévier du cheminement scolaire prescrit par le système éducatif québécois ou de la trajectoire scolaire familiale. Or, ces parcours constituent-ils des failles dans le processus de reproduction sociale? Doit-on plutôt les concevoir comme les indices d'une plus forte individualisation des parcours scolaires ?

À l'aide du matériel collecté dans le cadre d'une enquête empirique qualitative et longitudinale, menée à l'automne 2010 et à l'hiver 2011 auprès d'une vingtaine de participants volontaires issus de familles scolarisées, nous avons tenté de répondre à ces questions en mobilisant trois pistes interprétatives, soit 1) l'influence du contexte social et éducatif québécois sur la singularisation des parcours scolaires ; 2) les possibles effets de la transmission et de l'appropriation de l'héritage culturel familial sur les hésitations et les choix scolaires des enquêtés et 3) le poids dynamique des expériences scolaires et extrascolaires sur les ruptures scolaires ou l'abandon des aspirations universitaires.

L'objectivation des morphologies des parcours à l'étude en quatre cas de figure révèle leur grande hétérogénéité, certains déviant du cheminement prescrit alors que d'autres en restent relativement proches. La typologie issue de l'analyse compréhensive des récits des enquêtés montre, quant à elle, que si l'institution familiale rend compte de l'accès à l'enseignement supérieur et de la persévérance de la vaste majorité des répondants, elle est une clé interprétative de certaines épreuves vécues dans trois types de parcours, où l'on constate des attentes parentales trop ou pas assez définies, des relations familiales tendues ou encore la présence d'incidents biographiques. Le déroulement des quatre autres types de parcours repose davantage sur l'expérience des répondants durant leurs études supérieures, que ce soit à l'intérieur ou hors de la sphère scolaire. Dans ces cas, il convient de souligner l'effet de problèmes d'orientation scolaire ou de difficultés d'adaptation à l'enseignement supérieur, mais aussi l'influence d'une organisation scolaire souple, qui permet l'interruption des scolarités sans pénalité. Ces parcours ne sont pas non plus étrangers à des éléments de la vie extrascolaire qui caractérisent l'entrée dans l'âge adulte, concomitante à la transition vers l'enseignement supérieur.

Finalement, s'ils sont parfois discontinus ou écourtés, la majorité des parcours scolaires analysés s'insèrent dans une trajectoire scolaire familiale où la tradition des études universitaires est relativement nouvelle. Examinées dans un contexte social et éducatif plus large, ces scolarités sont à saisir à la fois comme le résultat d'une mobilité scolaire et sociale récente et comme le reflet d'une individualisation croissante des cheminements scolaires.

MOTS-CLÉS : parcours scolaire, enseignement supérieur, reproduction sociale, individualisation

INTRODUCTION

L'idée de faire une thèse a germé quelques mois après la fin de ma maîtrise, alors que je travaillais dans un projet de recherche sur les parcours et les transitions scolaires dans l'enseignement supérieur canadien. Peu familière au départ avec le sujet, j'ai rapidement développé un vif intérêt pour certaines questions centrales à la sociologie de l'éducation, notamment en ce qui a trait aux inégalités scolaires. J'ai été séduite par le modèle théorique de la reproduction de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, qui stipule que l'école, en tant qu'institution de reproduction de la culture légitime, favorise les élèves et les étudiants issus des classes dominantes en raison de leur familiarisation précoce avec cette forme de culture. Cette transmission du capital culturel, qui se déroulerait généralement de façon inconsciente et dissimulée au sein de la configuration familiale (Bourdieu, 1966; Mauger, 1989) viserait le maintien ou l'amélioration de la position sociale de la famille (Bourdieu, 1974). Moi-même un produit de cette « reproduction », cette théorie m'a permis d'expliquer ma situation scolaire et la façon dont elle pouvait se distinguer d'autres parcours dont j'avais pu être témoin depuis mon entrée dans l'enseignement supérieur¹. D'ailleurs, les résultats de plusieurs travaux empiriques canadiens et français confirment ces affirmations, montrant notamment que plus le niveau de scolarité des parents est élevé, plus les enfants sont susceptibles de poursuivre des études supérieures (De Broucker et Lavallée, 1998; Finnie *et al.*, 2005; Finnie et Mueller, 2008; Goux et Maurin, 1995; Kamanzi *et al.*, 2009; Place et Vincent, 2009; Turcotte, 2011).

En même temps, je suis rapidement devenue consciente des limites de ce modèle théorique pour rendre compte de situations scolaires plus « atypiques ». Le travail de recherche effectué sur les étudiants de première génération, soit les étudiants qui sont les premiers dans leur famille à fréquenter l'enseignement postsecondaire (Auclair *et al.*, 2008; Groleau *et al.*, 2010;

¹ Au Québec, l'enseignement supérieur inclut à la fois l'enseignement collégial et universitaire. Dans le cadre de ce texte, cette expression est utilisée comme un synonyme de l'enseignement postsecondaire.

Groleau *et al.*, 2009, 2012; Kamanzi, Bonin *et al.*, 2010; Kamanzi, Doray *et al.*, 2010) m'a amenée à m'intéresser plus largement aux réussites « improbables », soit ces parcours scolaires réussis contre toute attente, en l'absence de capital culturel et d'habitus de classe jugés selon Bourdieu et Passeron nécessaires à une scolarité longue et réussie (Bourdieu, 1966; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). De là est né un questionnement propre, nourri par des observations réalisées au sein même de mon entourage concernant le contre-pied de ces « improbabilités ». Qu'en était-il des difficultés scolaires des individus issus de milieux scolarisés, c'est-à-dire où les deux parents ont obtenu un diplôme universitaire ? Comment expliquer que des étudiants, élevés au sein de familles détentrices des ressources et des dispositions favorisant la réussite scolaire, abandonnent leurs études dans l'enseignement supérieur avant l'obtention de leur diplôme ou choisissent une formation scolaire courte les destinant à s'insérer dans un métier spécialisé ou non spécialisé ? Encore très proche du cadre théorique bourdieusien, je me suis d'abord intéressée à ce que j'ai appelé les *scolarités improbables des « héritiers » dans l'enseignement postsecondaire québécois*. Ce faisant, je souhaitais saisir l'influence du milieu familial sur la scolarité des enfants, mais en m'attardant au processus de transmission de l'héritage culturel, tant dans son contenu, que dans ses conditions de réalisation et d'appropriation, sujet qui a été très peu développé par Bourdieu et Passeron dans leurs travaux sur la reproduction (Henri-Panabière, 2007; Mauger, 1989, 2015).

Je souhaitais tenir compte du fait que l'enfant est non seulement le produit de l'histoire familiale, mais également le fruit de son histoire personnelle (Ferrand *et al.*, 1999, p. 52). Comme l'indique de Singly, l'action d'hériter se situe sur un continuum de « désirs » entre le travail d'appropriation nécessaire au maintien de la position sociale de la lignée familiale et la volonté de s'émanciper et de se construire indépendamment de cet héritage, de ce patrimoine culturel (de Singly, 1996, p. 66). En ce sens, je trouvais réducteur de penser le parcours scolaire uniquement en fonction du passé d'un individu. Certes, l'héritage culturel familial et les expériences scolaires antérieures influencent le déroulement des scolarités, orientant même les choix scolaires et professionnels et les aspirations futures des étudiants. Mais les expériences vécues lors du passage par l'enseignement supérieur, qu'elles soient scolaires ou extrascolaires, planifiées ou impromptues, peuvent aussi se répercuter sur la suite

du parcours, en en confirmant la direction ou, au contraire, en entraînant sa bifurcation (Doray, Langlois *et al.*, 2009; Doray, Picard *et al.*, 2009). Ce faisant, outre l'origine sociale et culturelle de l'étudiant, j'espérais être en mesure de montrer que d'autres logiques étaient à l'œuvre dans la construction des parcours scolaires.

Or, tranquillement, le sujet s'est transformé. La confrontation avec le terrain et les données empiriques m'a obligée à réfléchir autrement à ces parcours. D'une part, j'ai constaté que le terme d'« héritiers » ne correspondait pas à la population de l'enquête. Les personnes qui ont été interrogées, qui avaient interrompu leurs études avant l'obtention de leur diplôme ou atteint un niveau de formation inférieur à celui de leurs parents, étaient certes issues de familles scolarisées, mais presque aucun d'entre eux ne provenaient de lignées « héritières », c'est-à-dire de familles où la tradition universitaire remontait à plus d'une génération (Ferrand *et al.*, 1999). Ils ne cadraient donc pas avec l'image qu'en proposaient Bourdieu et Passeron en 1964, soit des étudiants issus de la bourgeoisie faisant partie d'une petite élite culturelle et économique². D'autre part, ce que je percevais comme des parcours scolaires improbables se sont avérés plus fréquents que je ne l'avais escompté, et ce, même chez les étudiants d'origine sociale favorisée. Sans constituer une nouvelle norme, les parcours scolaires jalonnés par des interruptions ne sont pas des aberrations statistiques au Québec. Même les scolarités situant les individus en deçà du niveau scolaire atteint par leurs parents ne sont pas, tout compte fait, des situations si exceptionnelles (voir chapitre 1).

Ces différents constats m'ont incitée à mieux contextualiser le sujet de la recherche, en explorant l'histoire sociale et éducative récente du Québec afin de préciser la « nature » de l'héritage culturel familial dont il était question. Comment a-t-il été acquis? Quel était le contexte social et éducatif à l'époque des parents des enquêtés? Ce contexte a-t-il évolué depuis? À partir de ces éléments, quelle importance attribuer au processus de transmission au sein de la famille dans le déroulement des scolarités? Et quelle est la place de l'acteur dans la construction de son expérience scolaire (Dubet, 1994b; Dubet et Martuccelli, 1996; Martuccelli, 2006; Martuccelli et de Singly, 2012)?

² Dans le chapitre 4, qui présente la méthodologie, je propose une explication plus détaillée de l'évolution du sujet de la thèse et de ses implications quant à l'opérationnalisation de l'objet de recherche.

Plutôt que de chercher les facteurs explicatifs des parcours improbables des « héritiers », ma nouvelle approche visait la *compréhension des ressorts des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante dans l'enseignement supérieur québécois d'individus issus de familles scolarisées*. Cette recherche explore donc le déroulement de ces scolarités qui, pour la plupart, dévient du cheminement prescrit par le système éducatif pour se distancier de façon temporaire ou permanente des trajectoires scolaires réalisées par les parents. Elle sous-tend une question théorique importante, soit l'articulation du passé et du présent dans les biographies individuelles, une interrogation fondatrice de nombreux travaux portant sur la construction identitaire et le processus de socialisation (Dubar, 2000; Martuccelli, 2005). Ce travail constitue un point de rencontre entre le modèle de la reproduction et les théories de l'individualisation, en ce sens qu'il tente de voir l'apport de l'une et l'autre de ces perspectives théoriques pour rendre compte de ces scolarités hésitantes ou de mobilité scolaire descendante.

L'originalité du projet de recherche

La question des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante apparaît non seulement pertinente, mais elle est aussi originale. En effet, depuis ses débuts, les sociologues de l'éducation ont principalement abordé la question des inégalités scolaires sous deux angles : les obstacles dans les cheminements des élèves et étudiants de milieux défavorisés ou populaires (Baudelot et Establet, 1971; Beaud, 2009; Bernstein, 1975; Boudon, 1979; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970; Grignon, 1971; Pasquali, 2009) et la réussite scolaire des élites (Bourdieu, 1989; de Saint Martin, 2008; Faguer, 1991; Ferrand *et al.*, 1999). L'idée sous-tendant ces deux types de travaux reste la même : la reproduction des inégalités sociales à travers le système éducatif.

Il faut reconnaître, au cours des dernières décennies, une certaine diversification dans le traitement de la question des inégalités scolaires. Notamment, une attention a été portée en France aux transfuges de classes sociales, soit les scolarités réussies ou les parcours d'élite

des jeunes issus de milieux populaires (Castets-Fontaine, 2011; Lahire, 1994, 1995; Laurens, 1992; Pasquali, 2009; Terrail, 1990; Zérroulou, 1988) ou encore aux orientations scolaires des filles dans les domaines généralement réservés aux garçons (Daune-Richard et Marry, 1990; Ferrand *et al.*, 1999; Lemarchant, 2007, 2009). Aux États-Unis, de nombreuses recherches ont examiné les scolarités dans l'enseignement supérieur des étudiants de première génération (London, 1989, 1992; Pascarella *et al.*, 2004). Toutefois, rares sont les travaux qui se sont intéressés aux scolarités que l'on pourrait qualifier de plus « atypiques » des élèves ou des étudiants avantagés scolairement.

Il existe en France quelques recherches sur les difficultés scolaires d'élèves issus de familles favorisées (Daverne, 2003a, 2003b, 2009; Henri-Panabière, 2007, 2008, 2010), qui ont tenté de creuser le lien entre l'origine sociale et la scolarité des enfants. Toutefois, elles sont de nature transversale et se limitent pour la plupart à l'enseignement secondaire. Au Québec, les études où l'attention s'est portée sur la scolarité des enfants issus de milieux scolarisés sont rares. Murray (1981) a réalisé sa thèse de doctorat en psychologie sur l'abandon des études collégiales d'étudiants favorisés sur le plan scolaire en raison de leur origine sociale et de leurs résultats scolaires antérieurs. Ses résultats, obtenus grâce à des questionnaires et des tests psychométriques, pointent dans le sens d'une expérience scolaire négative au cégep (voir chapitre 3). Toutefois, cette recherche, qui remonte à plus de trente ans, n'approfondit pas le lien entre l'abandon des études et le milieu familial. Elle ne permet pas non plus de saisir les rouages de ces parcours scolaires dans leur ensemble.

Depuis les années 1970, des travaux statistiques ont été réalisés au Québec sur les scolarités dans l'enseignement supérieur ou sur les étudiants universitaires (Dandurand et Fournier, 1979; Roberge, 1979; Sales *et al.*, 1996). De même, il existe quelques grandes enquêtes quantitatives à l'échelle canadienne sur les cheminements scolaires et les transitions vers le marché du travail (l'Enquête sur les jeunes en transition de Statistique Canada par exemple). Mais la production scientifique abordant le déroulement des scolarités et les interruptions pouvant les ponctuer reste très parcellaire (voir chapitre 1). Même constat en ce qui a trait aux recherches qualitatives. Des études longitudinales ont été réalisées sur les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur (Bourdon *et al.*, 2011; Bourdon *et al.*, 2007; Doray,

Langlois, *et al.*, 2009; Doray, Picard, *et al.*, 2009), mais peu ont spécifiquement abordé les parcours discontinus (Charbonneau, 2006) et on s'est rarement attardé à considérer le rôle que pouvait jouer l'héritage culturel familial dans la compréhension de ce type de scolarités. Plus globalement, le thème de la mobilité scolaire (ascendante, mais surtout descendante) a peu été exploré dans les dernières années par les sociologues au Québec et au Canada.

La pertinence sociale de la thèse

Cette thèse propose d'analyser les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur sous un angle original, à la fois parce qu'elle porte sur les scolarités plus « atypiques », mais aussi parce que la population visée (étudiants de milieux scolarisés) fait rarement l'objet d'analyse spécifique. Or, bien que très précis, son sujet renvoie tout de même à des enjeux sociaux plus larges.

Depuis plus de quarante ans, nous assistons dans les pays industrialisés à une massification de l'accès à l'éducation. Le discours politique sur l'économie du savoir et les bienfaits économiques et sociaux de l'éducation participe à valoriser la poursuite de scolarités de plus en plus longues (OCDE, 2009). Le Canada n'échappe pas à cette tendance. En effet, une proportion croissante de la population canadienne poursuit désormais des études supérieures (OCDE, 2010). L'objectif à long terme de ces étudiants est de faciliter leur insertion professionnelle et d'améliorer leur situation sociale et économique (Berger *et al.*, 2009, p. 7). Cette recherche de distinction par le titre scolaire a pour effet d'élever le « niveau » général de scolarité, mais elle entraîne également un phénomène d'inflation scolaire (Bourdieu, 1978; Duru-Bellat, 2002), ce qui n'est pas sans conséquences sociales. Notamment, plusieurs diplômés sont confrontés à une forme de déclassement³ une fois insérés sur le marché du travail et cette situation serait encore plus dramatique pour ceux qui ont interrompu leurs

³ L'enjeu du déclassement est particulièrement d'actualité en France, où, depuis la crise économique de 2009, il a fait l'objet de débats entre universitaires (Duru-Bellat, 2006; Maurin, 2009; Peugny, 2009), relayés par la sphère médiatique (Bronner, 2009; Kosciusko-Morizet, 2009) jusque dans le champ politique (Centre d'analyse stratégique, 2009). Lamarre (2010) indique que la notion de déclassement est surtout utilisée en France alors qu'au Québec et au Canada, on lui préfère celle de suréducation (*overeducation*). Plus récemment, c'est le terme surqualification qui semble s'être imposé dans la littérature (Vultur, 2014b).

études avant l'obtention du diplôme (Beaupère *et al.*, 2007)⁴.

Les étudiants issus de milieux scolarisés, dont les parents connaissent les hiérarchies scolaires et les positions sociales associées aux diplômes, seront probablement encouragés à s'engager dans un cursus long d'études postsecondaires. Dans cette optique, on pourrait être tenté de qualifier d'« échec » la situation d'étudiants en mobilité scolaire descendante par rapport à leurs parents, sans que cela ne reflète nécessairement la perception qu'ont de leur choix et de leur scolarité les principaux intéressés (Duru-Bellat et Kieffer, 2006).

Dans le même sens, l'abandon prématuré des études postsecondaires est perçu comme un phénomène coûteux, tant pour l'individu qui quitte le système scolaire que pour le gouvernement qui le subventionne (Shaienks *et al.*, 2008, p. 7). Ainsi, d'un point de vue social, économique et politique, il y a tout intérêt à favoriser la persévérance aux études, la linéarité des parcours et à chercher à limiter l'allongement des études. Or, dans ce contexte, le parcours d'un étudiant qui interrompt ses études peut être catégorisé comme un parcours « hors normes », voire parfois comme un « échec », et ce, bien que ce type de cheminement ne soit pas exceptionnel au Québec ni au Canada (voir chapitre 1).

Analyser les parcours scolaires hésitants ou de mobilité scolaire descendante d'individus issus de familles scolarisées offre la possibilité de questionner les référents normatifs qui sous-tendent les notions d'« échec » et de « réussite » et de les nuancer en tenant compte à la fois de l'environnement familial, du contexte social et éducatif ainsi que du point de vue des acteurs. À terme, j'espère que documenter ce phénomène social encore peu étudié pourra contribuer à nuancer le regard que les acteurs du milieu scolaire et les décideurs politiques poseront sur ce qui devrait être considéré comme une « scolarité réussie ».

Présentation de la thèse

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre les logiques d'action derrière le

⁴ Du moins, en va-t-il ainsi pour la France.

déroulement des parcours scolaires hésitants et mobilité descendante dans l'enseignement supérieur québécois d'individus issus de familles scolarisées. Dans quelle mesure ces types de scolarités reposent-ils sur des lacunes dans le processus de transmission de l'héritage culturel familial? Sur des logiques propres à l'expérience des étudiants? Sur des effets propres au contexte social et éducatif?

La présentation du cadre théorique commence par un chapitre intitulé « *Évolution de l'enseignement supérieur au Québec* ». Ce détour sociohistorique, qui propose un portrait succinct de la transformation du système d'enseignement postsecondaire québécois depuis la fin des années 1950, permet de saisir la conjoncture éducative dans laquelle la génération des parents, puis celle des enquêtés ont réalisé leur scolarité. Après avoir explicité les prémisses des réformes entreprises dans les années 1960, puis leur incidence sur l'organisation du système scolaire, le chapitre s'attarde à décrire l'évolution des taux d'accès à l'enseignement supérieur (collégial et universitaire) ainsi que la transformation de la population étudiante. Ce premier chapitre se conclut par un bref survol des changements dans le déroulement des scolarités dans l'enseignement postsecondaire et offre quelques données statistiques afin de documenter différentes situations scolaires s'apparentant aux parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante.

Le second chapitre, qui a pour titre « *Reproduction sociale, transmission familiale et production sociale de l'individu* », constitue la porte d'entrée dans le cadre théorique de la thèse. Le processus de transmission culturelle familiale, un des piliers de la problématique de cette thèse, y est exploré. En m'intéressant aux parcours plus complexes d'étudiants issus de familles culturellement dotées, j'ai inscrit ma recherche dans la foulée des études sociologiques portant sur le rôle de la socialisation dans la production des destins individuels (Martuccelli, 2005). Or, dans le domaine de la sociologie de l'éducation, cette perspective a longtemps été dominée par la théorie de la reproduction. Le chapitre débute en soulignant les apports de ce modèle théorique tout en évoquant ses lacunes pour penser des parcours scolaires plus singuliers. Sont ensuite exposées différentes perspectives théoriques contemporaines sur la transmission qui, en reconnaissant davantage le travail des acteurs (enfants et familles), viennent nuancer et complexifier le modèle théorique élaboré par

Bourdieu et Passeron. Finalement, il semblait également important de signaler certaines pistes théoriques concernant l'individualisation croissante de la société contemporaine et ses répercussions potentielles sur le développement identitaire, l'individu étant soumis tout au long de sa vie à des influences sociales plurielles ainsi qu'à une injonction de plus en plus forte à l'autonomie pouvant avoir des répercussions sur le déroulement des scolarités.

« *La construction des parcours scolaires* » constitue le sujet du troisième chapitre qui complète la présentation des axes théoriques. Si la socialisation familiale a une influence déterminante sur le développement identitaire de l'individu et la transmission familiale sur la réussite scolaire des enfants, ce que les jeunes vivent lors de leur passage dans l'enseignement supérieur affecte également le déroulement de leur scolarité. Or, afin de conceptualiser cet aspect de la biographie individuelle, ce chapitre explore tout d'abord les assises théoriques proposées par la sociologie pour rendre compte des scolarités. Cette première étape permet de justifier le recours au concept de « parcours scolaire » et d'ensuite en définir les contours à partir de deux notions : l'expérience et la temporalité. L'expérience renvoie au vécu subjectif des étudiants qui orientent leurs actions dans la sphère scolaire et extrascolaire. Cette expérience est conçue comme le produit de l'interaction entre l'individu et la structure sociale (institution scolaire, contexte sociétal et normatif). La temporalité fait référence aux temps qui structurent les expériences individuelles : passé, présent, futur. Cependant, les sphères de la vie répondent à des temporalités distinctes qui sont plus ou moins synchrones et plus ou moins flexibles (Bessin, 1997), ce qui pourrait entraîner des enchevêtrements et conduire à des ruptures ou à des bifurcations scolaires (Bidart, 2006).

Le quatrième chapitre décrit la « *Méthodologie* » de cette recherche. Il s'agit, ni plus ni moins, de la présentation des différentes étapes qui ont permis l'opérationnalisation de l'objet de recherche théorique et son observation à l'échelle empirique par le biais d'une enquête sociologique. En raison de la nature même de l'objet d'étude, qui porte sur différents aspects biographiques (le parcours scolaire et extrascolaire, le vécu familial), une approche qualitative et longitudinale a été retenue. Plus spécifiquement, la méthode du « récit de vie » (Bertaux, 2005) a constitué une source d'inspiration pour orienter la cueillette et l'analyse des données. Après avoir défini empiriquement l'objet d'étude (les parcours hésitants ou de

mobilité scolaire descendante) et la population ciblée (les individus issus de familles scolarisées), des participants volontaires ont été recrutés par le biais d'un questionnaire diffusé par Internet, ce qui a permis la réalisation d'une vingtaine d'entretiens semi-directifs. Leur contenu a été retranscrit et a ensuite fait l'objet de différents processus d'analyse (descriptive, compréhensive, thématique).

L'analyse et la discussion des résultats se divisent en quatre chapitres, dont le premier s'intitule « *Décrire les parcours hésitants* ». Comme le titre l'indique, le chapitre propose une description « objective » des scolarités composant l'échantillon. Les parcours scolaires ont donc été reconstruits à partir du récit des enquêtés afin de faciliter l'analyse de la causalité séquentielle (Bertaux, 2005). Dans ce chapitre, l'attention est particulièrement focalisée sur un des critères de la définition de l'objet de cette recherche : l'interruption des études avant l'obtention du diplôme. Un portrait général des situations scolaires au sein du corpus permet de dégager les principales caractéristiques des parcours scolaires à l'étude : nombre d'interruptions, moment, durée, conséquence en termes de réorientation, etc. Cela conduit à la réalisation d'un premier classement qui se base sur la morphologie des parcours, soit leur description « objective » à partir du récit des enquêtés. Quatre cas de figure émergent de ce processus et tendent à montrer l'hétérogénéité des parcours scolaires au sein de l'échantillon, certains déviant grandement du cheminement prescrit (interruptions multiples, cheminement non linéaire, allongement des études), alors que d'autres restent relativement proches du cheminement formel.

Les deux chapitres suivants présentent les résultats de l'analyse compréhensive des parcours scolaires hésitants ou de mobilité scolaire descendante. En s'appuyant sur les deux axes théoriques de la problématique (parcours et transmission), l'analyse a tenté de cerner dans le récit des enquêtés les ressorts de leur scolarité à partir de leur interprétation subjective, mais également des éléments objectifs jalonnant leur parcours scolaire. Le chapitre 6, intitulé « *Parcours hésitants et influence de la famille* » expose les trois types de parcours qui se sont dégagés de l'analyse où l'on a pu constater un poids plus important du passé familial sur les hésitations scolaires, que ce soit en raison de problème de transmission ou d'appropriation de l'héritage familial ou d'événements ayant marqué la biographie familiale et les relations de

sociabilité. Cela dit, d'autres éléments dans la sphère scolaire (incongruence, difficultés d'apprentissage) et extrascolaire (incidents biographiques, entrée dans l'âge adulte) sont également en jeu dans ces scolarités vécues principalement sous le mode de l'épreuve. Le chapitre 7, qui a pour titre « *Parcours hésitants et influences composites* » achève la présentation de la typologie. On discerne un effet plus diffus et positif de la transmission de l'héritage culturel familial et des relations intrafamiliales au sein des quatre types de parcours qui y sont décrits. Les hésitations ou les choix menant à des mobilités scolaires descendantes reposent plus sur des enjeux scolaires (problèmes d'orientation, projet scolaire et professionnel flous, adaptation difficile) que familiaux. Des expériences extrascolaires, notamment le travail salarié ou le processus d'expérimentation caractérisant l'entrée dans l'âge adulte, auraient aussi contribué à certaines hésitations ou choix scolaires des répondants. Les hésitations semblent plus souvent choisies que subies.

Le dernier chapitre, « *Parcours individuel et trajectoires familiales* », clôt le processus d'analyse et propose une discussion plus approfondie des résultats. À cette fin, une synthèse des deux processus d'analyse est présentée ainsi qu'un croisement entre le classement des morphologies des parcours en quatre cas de figure et les sept types qui se sont dégagés de l'analyse compréhensive. Cela permet de proposer une première discussion quant à l'apport des résultats pour penser les parcours hésitants dans l'enseignement supérieur d'individus issus de familles scolairement dotées, en mobilisant différents éléments du cadre théorique. Afin de compléter l'interprétation des résultats, le chapitre se conclut par une dernière analyse portant sur les trajectoires scolaires et sociales des générations antérieures (parents et grands-parents) et leur influence sur les normes de réussite transmises au sein de la famille. Incrire les parcours hésitants et de mobilité scolaire descendante dans une temporalité plus longue (familiale) et dans perspective sociale plus large (changement et reproduction sociale) permet de faire des liens avec la présentation de l'évolution du contexte socioéducatif au Québec présenté au chapitre 1 et d'ainsi proposer un dénouement conséquent à cette recherche.

CHAPITRE I

ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU QUÉBEC

Les individus auxquels s'est intéressée cette recherche évoluent dans un système éducatif qui est le produit de grandes réformes entreprises dans les années 1960, une période charnière de l'histoire de la province de Québec. Au cours de cette décennie, de nombreuses transformations ont bouleversé l'ordre social québécois, notamment à l'échelle éducative. Il apparaît essentiel de revenir brièvement sur ces changements ainsi que leurs impacts pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela permettra de mieux contextualiser l'objet de cette recherche, qui porte sur les parcours scolaires d'au moins deux générations d'étudiants québécois : les enquêtés et leurs parents. Ces derniers sont, pour la plupart, issus de la génération du babyboom⁵, qui ont été les premiers à profiter des avantages du « nouveau » système éducatif. Saisir la conjoncture particulière de la « Révolution tranquille » et ses effets sur la mobilité sociale et scolaire est donc primordial. Par ailleurs, les réformes mises en place au courant des années 1960 ont entraîné la création d'un système d'enseignement unique, dont l'agencement des structures s'inspire de l'Europe, mais également des États-Unis. Sachant que le cadre théorique de cette thèse s'appuie largement sur une littérature scientifique se référant presque exclusivement au système éducatif français, il apparaît nécessaire de cerner ce qui, historiquement, distingue l'un et l'autre de ces systèmes d'enseignement. Finalement, la présentation de données de cadrage concernant les cheminements scolaires plus « atypiques » permettra de mieux saisir le poids de ce type de scolarité dans le paysage éducatif québécois.

⁵ Phénomène suivant la Deuxième Guerre mondiale et marqué par une importante hausse des taux de natalité pendant quelques années (1945-1960). En ligne : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/babyboom>

1.1 Les fondements du système d'enseignement supérieur actuel

Cette section propose un bref rappel de l'état du secteur de l'éducation dans la première moitié du 20^e siècle, pour ensuite traiter des réformes qui ont transformé le système éducatif québécois dans les années 1960.

1.1.1 Avant la Révolution tranquille

Sur le plan scolaire, la population francophone du Québec des années 1950 accuse un retard comparativement au reste de l'Amérique du Nord. Le système d'éducation public est contrôlé par l'Église catholique⁶ depuis plus de 100 ans et son organisation rappelle celle de l'Europe du 19^e siècle (Dandurand, 1990). Une éducation religieuse et conservatrice y est privilégiée au détriment d'un enseignement moderne, scientifique et technique, plus orienté vers les nouveaux besoins d'une société de plus en plus urbaine et industrialisée (Proulx, 2009).

Certes, le gouvernement québécois tente, dès le début du 20^e siècle, de combler certaines lacunes du système éducatif en ce qui a trait à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée par des interventions ponctuelles souvent réalisées hors du système scolaire public (cours du soir aux ouvriers, Hautes études commerciales, Polytechnique, écoles d'agriculture et écoles supérieures affiliées aux universités, écoles techniques et instituts spécialisés). Selon Dandurand, Fournier et Bernier (1980), ces initiatives ont également un objectif « nationaliste », soit le développement et l'accroissement de l'autonomie des Canadiens-français dans le secteur économique. Cependant, elles restent insuffisantes et le foisonnement des institutions, cumulé au manque d'unité dans leur administration, rend l'ensemble du système éducatif disparate et difficilement réformable (Proulx, 2009).

⁶À partir de 1869, l'éducation publique devient confessionnelle et son administration est de la responsabilité des deux principaux groupes religieux de la population québécoise, soit l'Église catholique et l'Église protestante (Proulx, 2009, p. 52). Ces regroupements correspondent également aux divisions sociolinguistiques : la majorité francophone catholique et la minorité protestante anglophone.

De plus, encore faut-il que les étudiants puissent accéder à l'enseignement universitaire, ce qui est loin d'être un cheminement évident pour la vaste majorité des Canadiens-français. Selon Proulx (2009), dans la première moitié du 20^e siècle, l'enseignement élémentaire demeure inadéquat et ne prépare pas suffisamment les jeunes francophones au monde du travail. Sans compter que l'accès aux études secondaires « générales » est longtemps resté limité aux collèges privés dirigés par des communautés religieuses. Or, outre le coût monétaire, le cursus (« cours classique ») est également coûteux en temps (8 ans) et restreint les voies possibles dans l'enseignement universitaire (études libérales ou ecclésiastiques). De fait, à la fin des années 1940 et au début des années 1950, le retard scolaire de la population québécoise francophone est frappant : seulement 30% de la population âgée entre 15 et 19 ans poursuit toujours des études, alors que cette proportion est de 44% en Ontario et que 70% de la population américaine est scolarisée jusqu'au secondaire (Dandurand, 1990).

À cette époque, les scolarités des jeunes garçons et des jeunes filles prennent fin de façon précoce. La moitié seulement des élèves de sexe masculin obtiennent leur certificat de 7^e année (dernière année du primaire) et seulement 7% d'entre eux accèdent au cours classique. Une proportion plus importante poursuit au cours primaire supérieur (27%), mais au final, ils ne sont que 4% à se rendre jusqu'en 12^e année (Dandurand, 1990). La situation n'est guère mieux pour les jeunes filles, qui ont alors accès à un nombre encore plus limité d'établissements d'enseignement « post-primaires ». Trois options principales s'offrent à celles qui souhaitent poursuivre des études secondaires : 1) les écoles normales 2) le cours classique, qui pendant longtemps n'a existé qu'à Montréal et à Québec et qui est « réservé » aux filles de classes supérieures et; 3) l'école ménagère, qui n'a gagné en popularité qu'au milieu du siècle uniquement (Collectif CLIO, 1992). Selon Collin (1995), la lenteur du développement du réseau d'enseignement supérieur privé pour les femmes dans la première moitié du 20^e siècle expliquerait leur faible taux d'obtention du baccalauréat et leur poids restreint dans la population étudiante universitaire⁷.

⁷ Dandurand (1990) indique qu'en 1960, les femmes francophones constituaient à peine 14% de la population universitaire francophone.

Plusieurs facteurs sociohistoriques contribuent à impulser, au début des années 1960, une volonté politique de changement social qui touche notamment le système d'éducation québécois. L'urbanisation croissante de la population, une plus grande prospérité, la tertiarisation de l'économie, la hausse des taux de natalité et la transformation des valeurs font basculer le Québec vers la modernité. Le « renouveau » du mouvement nationaliste contribue aussi à ces transformations, l'éducation étant perçue par ses défenseurs comme un moyen privilégié d'accéder aux positions dominantes de la société (Magnuson, 1980). Comme l'écrivent Dandurand, Fournier et Bernier (1980) au sujet du rôle de l'université dans la société québécoise des années 1960 : « [...] *mécanisme important de reproduction (ou de reconversion) sociale de fractions de la petite et de la (moyenne) bourgeoisie francophone, l'institution universitaire devient aussi un instrument privilégié de mobilité collective ou de promotion sociale* » (p. 7).

1.1.2 Les années 1960 : Les grands bouleversements

En 1960, les libéraux de Jean Lesage accèdent au pouvoir avec l'objectif avoué d'entreprendre d'importantes réformes dans la société québécoise. Dans l'imaginaire collectif, cet événement marque le début de ce qui sera ensuite qualifié de « Révolution tranquille ». Magnuson (1980) estime que cette « révolution » en est d'abord une d'idées. « *In short, French Canadians declared war on their value system and institutions – a long tradition of autocratic and indifferent government, a conservative church, a nineteenth century concept of economics and a glorification of rural life* » (p. 102). Les années qui suivent sont porteuses de nombreux changements sociétaux : nationalisation de l'électricité, accroissement de la fonction publique, réglementation du financement politique, mise sur pied d'un réseau d'hôpitaux publics, etc. (Durocher, 2012). Un trait marquant de ce virage idéologique vers un Québec « moderne » est le rôle social accru joué par l'État (Durocher, 2012; Magnuson, 1980).

Le secteur de l'éducation n'est pas en reste. Le ministre de la Jeunesse fait adopter dès 1961 une série de lois sur l'éducation, appelée la Grande Charte de l'Éducation afin de « corriger »

le système éducatif en attendant de le réformer plus en profondeur (Magnuson, 1980). La Commission royale d'enquête sur l'enseignement est créée dans la foulée. Présidée par Monseigneur Parent, son mandat est de faire l'état des lieux concernant l'organisation et le financement de l'enseignement au Québec, puis de produire un rapport consignait les principales constatations et recommandations des commissaires (Corbo, 2014). Selon Magnuson (1980), la Commission s'avère très critique du système éducatif québécois, jugé trop élitiste, mal organisé sur le plan administratif, peu financé, où l'enseignement est trop littéraire et dispensé de façon peu pédagogique. Faisant sienne l'idée que tous ont le droit d'accéder à l'éducation, la Commission Parent oriente l'ensemble de ses recommandations en ce sens (Corbo, 2014; Magnuson, 1980; Proulx, 2009).

Au plan social, les commissaires se montrent favorables à un système éducatif public, accessible et souple c'est-à-dire facilitant les passages entre les ordres d'enseignement, mais également entre les filières à l'intérieur d'un même ordre. Au plan culturel, la polyvalence est retenue, à la fois pour guider l'élaboration de programmes pédagogiques, mais également dans la conception des institutions scolaires de niveau secondaire, qui offrent une formation générale pour tous et des possibilités de spécialisations progressives. Au plan pédagogique, la Commission retient l'idée d'une pédagogie active dispensée par des éducateurs formés à l'université plutôt que dans des écoles normales (Proulx, 2009).

Un premier résultat de la Commission Parent est la création du ministère de l'Éducation en 1964⁸ qui pilota dans les années qui suivirent la mise en chantier des réformes touchant la structuration des ordres d'enseignement, notamment l'harmonisation de la durée des différents cycles d'études⁹, l'unification de l'enseignement secondaire autour d'un tronc commun et la création d'un nouvel ordre d'enseignement postsecondaire non universitaire.

⁸ L'adoption du bill 60, devant mener à la création du ministère, est retardée en raison de la réticence du clergé à se départir de ses pouvoirs dans le secteur de l'éducation, inquiet de l'impact que cela pourrait avoir sur l'éducation religieuse de la population. Finalement, les deux partis s'entendent. Le préambule de la loi adoptée en 1964 menant à la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) accorde le droit aux individus et aux organisations de créer des établissements d'enseignement privés avec le soutien de l'État (Magnuson, 1980; Proulx, 2009).

⁹ L'école primaire est raccourcie d'une année, l'école secondaire allongée d'une année, un ordre préuniversitaire d'une durée de deux ans est créé et le 1er cycle universitaire est écourté d'une année (Magnuson, 1980, p. 109).

Cette dernière initiative, jugée audacieuse par Proulx (2009), a pour objectif de favoriser la poursuite d'études supérieures chez les jeunes francophones et d'éliminer les disparités existantes avec la communauté anglophone (Magnuson, 1980). Regroupant l'ensemble de l'enseignement postsecondaire non universitaire (technique, professionnel et général) sous un même toit, les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) proposent à la fois des orientations dans des filières spécifiques, mais aussi des cours de tronc commun visant l'acquisition de culture générale pour l'ensemble des étudiants. La création de cette nouvelle institution postsecondaire en 1967 constitue, selon Proulx (2009) une petite révolution dans le paysage scolaire québécois puisqu'elle signe la fin des collèges classiques, haut lieu de formation de l'élite « canadiennes-française » depuis 400 ans¹⁰.

En ce qui a trait à l'enseignement universitaire, les commissaires jugent que le réseau est devenu insuffisant¹¹ pour satisfaire à la demande croissante de la population. Dans le but d'améliorer l'accessibilité de l'enseignement universitaire des francophones, la création d'une université de 1^{er} cycle basée à Montréal et de centres universitaires affiliés en région est recommandée. En 1968, l'Université du Québec (UQ), la première université publique laïque de la province est fondée. Le réseau se développe très rapidement dans les années qui suivent, plusieurs établissements ouvrant leurs portes dans différentes régions du Québec. La dernière constituante est inaugurée en 1983 en Abitibi-Témiscamingue (Proulx, 2009).

Les années 1960 marquent également un tournant important dans le financement de l'enseignement universitaire. Les subventions gouvernementales aux universités triplent durant cette période et une politique de « rattrapage » est instituée afin d'attribuer une part

¹⁰ À noter que peu de temps après sa création (1975), le Ministère demanda au CSE un avis sur « l'état et les besoins » de l'enseignement collégial. Une vaste consultation publique s'en suivit sur la nature de la formation collégiale (trop générale?) qui semblait avoir du mal à se distinguer des ordres secondaires et universitaires. Selon Proulx (2009) : « *La question de la spécificité du cégep va continuer à hanter le milieu, au moins pour les 15 années suivantes. Un enjeu, lui aussi récurrent, va se greffer à cette question : la pertinence de cet ordre d'enseignement et donc des cégeps eux-mêmes* » (p. 235).

¹¹ Au début des années 1960, le Québec compte six universités privées. L'Université Laval, l'Université de Montréal et l'Université Sherbrooke sont des établissements francophones et catholiques, administrés par le clergé. L'Université McGill, l'Université Bishop et l'Université Concordia sont des établissements anglophones administrés par des conseils d'administration laïcs.

plus généreuse du financement public (70%) aux universités francophones¹² (Magnuson, 1980). Dans la foulée, le financement des études à temps partiel est revu, ce qui favorise l'expansion de l'offre de formation aux études dans plusieurs établissements¹³ (McLean, 2010; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007). Finalement, afin de favoriser l'accessibilité aux études universitaires, les frais de scolarité sont maintenus relativement bas et un programme gouvernemental de prêts et bourses est mis sur pied (Magnuson, 1980).

1.1.3 Constats

Avant les années 1960, l'accès à l'éducation est limité au Québec, particulièrement pour la population francophone, dont seule une petite élite (4%) réussit à atteindre l'enseignement universitaire. Les années précédant la Révolution tranquille sont marquées par une demande croissante en éducation et des initiatives gouvernementales visant à combler les déficits d'un système éducatif administré par l'Église catholique. Mais cela demeure insuffisant pour assurer un accès massifié à l'éducation, et plus particulièrement à l'enseignement supérieur.

En ce sens, les propositions formulées par la Commission Parent, même si elles ne sont pas suivies à la lettre¹⁴, aboutissent néanmoins à la mise en place d'importantes réformes qui transforment profondément le système éducatif québécois. Comme le souligne Dandurand, ces changements sont réalisés avec une visée commune : la démocratisation du système d'éducation.

¹² Cette mesure est contestée par les autorités universitaires anglophones et est officiellement abandonnée en 1970, même si selon Magnuson (1980), un déséquilibre officieux demeure en vigueur pendant plusieurs années.

¹³ Cette période historique est marquée par un intérêt politique croissant pour la formation permanente, et ce, à l'échelle internationale. Inspirée par la définition de l'éducation permanente de l'UNESCO, la classe politique québécoise met en place en 1966 une Direction générale de l'éducation permanente, ce qui participe à l'institutionnalisation croissante de l'éducation des adultes et à la prédominance de l'idée de formation tout au long de la vie (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007).

¹⁴ Guy Rocher (2004) estime que la démocratisation mise de l'avant par la Commission Parent a été inégalement mise en chantier par la suite sur le plan politique. Selon lui, on a accordé beaucoup d'importance a posteriori à la démocratisation de l'accès à l'éducation, une des pierres angulaires du rapport. Néanmoins, certaines propositions concernant notamment la démocratisation des administrations locales et régionales des structures éducatives sont pratiquement restées lettre morte.

Si on voulait en quelques mots établir les caractéristiques nouvelles de l'école québécoise, on pourrait parler d'une étatisation du champ de l'éducation s'accompagnant d'une importante centralisation autour du ministère de l'Éducation, d'un mouvement de laïcisation et de professionnalisation du personnel enseignant, d'un processus d'uniformisation des programmes et, bien évidemment, de démocratisation. Tout cela sous l'égide d'un humanisme renouvelé où la science et la rationalité constituent maintenant des valeurs centrales. (Dandurand, 1990, p. 10).

L'impact de ces réformes est non-négligeable et comme l'écrit Yves Lenoir, elles se font toujours sentir aujourd'hui : « *Le présent atteste amplement du poids énorme que le rapport Parent a depuis lors sur l'évolution du système d'enseignement québécois* » (2005, p. 645). Il semble bien qu'il y ait eu au Québec une rupture dans l'histoire du champ éducatif, les années 1960 caractérisant un point tournant dans le rapport entretenu à l'éducation par la société québécoise, mais surtout la population francophone.

1.2 Changements dans l'accessibilité à l'enseignement supérieur

Au niveau de l'enseignement supérieur, deux éléments ont changé le paysage éducatif québécois : la création des cégeps et l'implantation d'un réseau universitaire public. Quel a été l'impact de ces réformes sur la participation aux études supérieures? Quels constats peut-on tirer quant à l'évolution des inégalités d'accès à ces ordres d'enseignement?¹⁵

1.2.1 L' « effet cégep »

Selon Bélanger (1986), la spécificité du système éducatif québécois repose sur l'existence des

¹⁵ Évidemment, tous les changements ne peuvent être imputés à ces transformations structurelles. Il ne faut pas non plus négliger l'influence de transformations sociales plus larges (démocratisation, émancipation des femmes, augmentation du niveau de vie, etc.) sur la suite du parcours des jeunes. Cela dit, ce type de changement est plus difficilement quantifiable.

cégeps qui répondraient de façon toute particulière au problème d'équité et d'égalité d'accès en éducation. En effet, contrairement au *community college* américain, le cégep ne constitue pas une voie d'accès à l'enseignement supérieur parallèle à l'université, mais un ordre d'enseignement qui précède les études universitaires, composé d'un seul type d'institution scolaire, dont l'accès est gratuit. En obligeant tous les étudiants qui souhaitent poursuivre des études supérieures (techniques ou universitaires) à fréquenter l'enseignement collégial, le Québec a, selon cet auteur, instauré une égalité formelle de traitement que l'on ne retrouvait pas en Europe ni aux États-Unis¹⁶. En effet, Bélanger estime que la création des cégeps a limité l'émergence de divisions sociales au sein du champ éducatif¹⁷. Première socialisation aux études supérieures, le passage par l'enseignement collégial permettrait aussi de gérer certaines tensions liées au manque de préparation scolaire des étudiants à leur entrée à l'université tout en leur laissant le temps d'acquérir une certaine maturité. En outre, pour cet auteur, le cégep faciliterait les transitions entre les secteurs professionnel et général, puisqu'il ne s'agirait plus de transferts interinstitutionnels, mais de transferts intersectoriels.

Alors qu'en 1970, 17,5% des Québécois âgés de 18 à 24 ans accédaient à l'enseignement postsecondaire, le taux de diplomation à ce niveau d'études dans la belle province était de 44,5% en 2011 (Bélanger, 1986; Fédération des cégeps, 2012). Si l'on examine spécifiquement les taux d'accès à l'enseignement collégial au cours des quatre dernières décennies (tableau 1.1), on constate qu'ils ont progressé de 40 à plus de 60% pour l'ensemble de la population entre 1975 et 2010. Cette croissance s'est principalement déroulée au début des années 1980, passant de 43,2% en 1980-81 à 58% cinq ans plus tard, mais elle ne fut pas constante : stable jusqu'au milieu des années 1990, elle subit une légère baisse dans les années 2000, pour remonter au cours des dernières années. Or, cette variation reposerait sur

¹⁶ Selon Bélanger (1986), le système éducatif européen (il fait référence notamment à la France et à l'Allemagne) est composé d'un secondaire long, dont les filières, fortement compartimentées, ne favorisent pas toutes l'accès à l'université. En ce qui concerne les États-Unis, Bélanger critique le fait que les différents types d'institutions d'enseignement supérieur soient parallèles et concurrents, ce qui favorise la hiérarchisation, voire la relégation de certaines institutions.

¹⁷ Bélanger reconnaît néanmoins l'existence d'une hiérarchisation des établissements au Québec. « *Il s'est certes développé des distinctions de statut entre le secteur général et le secteur professionnel à l'intérieur des cégeps, de même qu'une hiérarchie de réputation, de prestige entre les cégeps des grands centres urbains (Comité d'évaluation, 1980), mais ces inégalités n'ont pas le caractère rigide que confère la distinction institutionnalisée entre université et community college* » (Bélanger, 1986, p. 371).

les tendances d'obtention des diplômes d'études secondaires (DES) en formation générale, la population étudiante formant la vaste majorité des effectifs des cégeps¹⁸.

Tableau 1.1 Taux d'accès à l'enseignement collégial public et privé, de 1975 à 2011 (%)¹⁹

	1975-76	1980-81	1985-86	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2010-11
Sexe masculin	38,7	40,4	51,7	53	55,4	49,8	49,2	54,5
Préuniversitaire	25,3	25,8	34	36,9	31,2	26,4	29	29,6
Technique	13,4	14,8	17,6	18,1	18,3	17,2	13,8	14,5
Accueil et intégration	x	x	x	x	5,9	6,2	7,6	10,4
Sexe féminin	39,5	46	64,7	69,6	70,6	68,3	67	72,7
Préuniversitaire	22,4	26,7	40,8	46,7	44,4	42,4	42,5	44
Technique	17,1	19,3	23,8	22,9	20,1	20,7	19,3	19,7
Accueil et intégration	x	x	x	x	6	5,2	7,7	9
Ensemble	39,1	43,2	58	61,2	62,8	58,8	57,9	63,4
Préuniversitaire	23,9	26,1	37,3	41,7	37,6	34,2	35,6	36,9
Technique	15,2	17	20,7	19,5	19,2	18,9	16,5	17,3
Accueil et intégration	x	x	x	x	6	5,7	7,7	9,7

Source : *Indicateurs de l'éducation – éditions 1998, 2003 et 2013, Ministère de l'Éducation du Québec*

Les cégeps ont certes favorisé un accès élargi à l'enseignement supérieur, mais leur seule création n'a pas suffi à endiguer les inégalités sociales modulant la participation à l'enseignement postsecondaire. Déjà en 1986, Bélanger reconnaissait que malgré ses effets bénéfiques quant à la promotion de l'enseignement supérieur auprès de la population québécoise, l'origine sociale modeste demeurerait un frein à l'entrée dans un établissement d'enseignement collégial. À partir d'une enquête réalisée auprès des élèves de cégep en 2006, Eckert (2010) arrive à une conclusion similaire, constatant que les parents des cégépiens demeurent généralement plus scolarisés que le reste de la population, les catégories plus faiblement scolarisées y étant sous-représentées.

Si le fait d'être issu d'un milieu défavorisé constitue toujours un obstacle à l'entrée dans l'enseignement postsecondaire, l'effet du genre a, quant à lui, été renversé au cours des

¹⁸ En forte augmentation dans les années 1980, l'accès au DES général aurait été réduit par des exigences plus strictes dans les années 1990. À cela se serait ajouté l'impact du resserrement des critères d'admission au cégep au cours de la même période (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014).

¹⁹ Il s'agit des taux d'accès pour les études à temps plein et à temps partiel dans le réseau de collèges publics et privés, calculés sur l'ensemble de la population en âge d'accéder à ce niveau d'enseignement pour une année donnée (ex. 16-60 ans). L'absence de données pour le programme Accueil et intégration s'explique par l'implantation de ce programme en 1993 seulement.

dernières décennies. De fait, les femmes apparaissent comme les grandes « gagnantes » de l'ouverture des cégeps et de la démocratisation de l'enseignement supérieur en général²⁰. Non seulement ont-elles investi les études collégiales autant que les hommes, mais elles ont même surpassé leur taux de fréquentation. Le tableau 1.1 indique qu'alors que dans les années 1970, il existait une parité entre les garçons et les filles quant à leur participation à l'enseignement collégial (39%), l'écart s'est creusé au cours des décennies pour atteindre près de 20% de différence dans les taux d'accès en fonction du sexe en 2010-11. Les filles sont actuellement plus nombreuses tant en formation préuniversitaire (44% vs 29,6%) que technique (19,7% vs 14,5%). Il n'y a que dans le programme d'accueil et intégration²¹ où le taux d'accès des garçons (10,4%) surpasse faiblement celui des filles (9%).

Eckert montre que si l'on considère le sexe et l'origine sociale²², un effet cumulatif des deux caractéristiques se dégage quant à la participation à l'enseignement collégial. À l'heure actuelle, les garçons issus de familles peu scolarisées seraient particulièrement désavantagés dans leur cheminement scolaire, accédant plus de deux fois moins au cégep que les filles d'origine sociale équivalente (30% vs 70%). À l'inverse et sans grande surprise, si l'on se réfère aux études sur la question (Duru-Bellat, 1995), le sexe de l'étudiant aurait une influence moindre dans les familles scolairement dotées, les taux d'accès aux études collégiales y étant presque équivalents entre les garçons (46%) et les filles (53%).

Toujours en examinant le tableau 1.1, on constate que depuis le début des cégeps, les

²⁰ Collin (1995) va plus loin en indiquant que la création des cégeps a favorisé l'accès des femmes aux facultés universitaires professionnelles et aux professions libérales. « *Il est vrai que la démocratisation de l'enseignement collégial a des effets marquant sur l'accessibilité des femmes aux études universitaires. Elle se traduit notamment par une forte augmentation des inscriptions dans les facultés professionnelles qui n'admettaient jusque-là que des finissants des collèges classiques détenteurs du baccalauréat ès arts. En raison de ce critère d'admission, mais aussi du développement inégal des institutions collégiales privées, le nombre de candidats masculins était de loin supérieur à celui des femmes* » (Collin, 1995, p. 137).

²¹ En bas de la hiérarchie des filières d'études dans l'enseignement collégial, les programmes d'accueil et intégration permettent à des étudiants d'entreprendre des études sans être inscrits dans un programme spécifique, soit parce qu'ils ne savent pas quelle orientation choisir, soit parce qu'ils n'ont pas les prérequis pour entrer dans le programme désiré. Pour plus d'information, voir : Portail du réseau collégial du Québec. 2015. « Session d'accueil et d'intégration ». En ligne. <http://lescegeps.com/etudier_et_vivre_au_cegep/admission/session_daccueil_et_dintegration>. Consulté le 19 février 2015.

²² Mesurée dans ce cas en fonction du niveau de scolarité des parents.

programmes préuniversitaires (donc ouvrant sur des études universitaires) ont été plus populaires, ou du moins, davantage fréquentés que les programmes techniques : 23,9% des étudiants accédaient à une formation préuniversitaire en 1975-76 et cette proportion a atteint le sommet de 41,7% en 1990-91 pour se situer à 37% en 2010-2011. En comparaison, la proportion d'étudiants accédant à l'enseignement technique a peu évolué au cours des décennies : 15,2% des étudiants accédaient à un programme en formation technique en 1975-76 et ils étaient 20,7% en 1985-86. Or, au début de la décennie, les taux d'accès étaient légèrement plus élevés que dans les années 1970, avec une proportion de 17,3% des étudiants. Par ailleurs, le choix de filières ne serait pas socialement neutre. Situés en haut de la hiérarchie (Bélanger, 1986), les programmes préuniversitaires attirent davantage les étudiants issus de familles scolarisées, alors qu'on retrouve le phénomène inverse en ce qui a trait aux programmes de formation technique (Eckert, 2010).

Comme le rappelle Dandurand (1986), le Québec est une société pluriethnique et les rapports ethnolinguistiques traversent le champ éducatif, teintant les cheminements scolaires. La restructuration du système d'éducation dans les années 1960 visait, entre autres choses, l'élimination des disparités entre les taux de scolarisation des francophones et des anglophones. Or, Massot (1979), Bélanger (1986) puis Sylvain *et al.*, (1988) ont noté que malgré l'important rattrapage des étudiants francophones, des inégalités subsistent entre les deux groupes sociaux, notamment dans les choix scolaires et la poursuite des études dans l'enseignement postsecondaire²³.

²³ Sylvain *et al.* (1988) soulignent toutefois qu'il existe une ambiguïté entre l'effet de la langue maternelle et l'effet de la langue d'enseignement. Autrement dit, est-ce le fait d'appartenir au groupe ethnolinguistique ou le fait de fréquenter le réseau d'enseignement de langue francophone ou anglophone qui influence le plus les parcours? Les auteurs semblent pencher dans le sens de la seconde option, sans toutefois nier l'effet propre de l'appartenance culturelle.

En définitive, la réforme scolaire des années 60 n'a pas vraiment fait disparaître les inégalités scolaires entre les francophones et les anglophones. Les taux de scolarisation ont progressé pour les deux groupes et plus rapidement encore chez les francophones qui détenaient les taux les plus bas au départ, de sorte que les écarts ont pu diminuer en ce qui concerne les années de scolarité complétées en moyenne. Mais, en même temps, d'autres différences sont apparues, quant au type de formation, surtout au collégial. Elles sont susceptibles de perpétuer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur (Sylvain et al. 1988, p. 238).

Dans les années 1970, les étudiants francophones se différencient des étudiants anglophones (et allophones) par leur plus faible taux de diplomation dans l'enseignement secondaire général et leur tendance à davantage investir la formation technique que la formation préuniversitaire (Bélanger, 1986; Massot, 1979; Roberge, 1979; Sylvain *et al.*, 1988). Or, ces constats sont toujours d'actualité alors que les anglophones et les allophones sont proportionnellement plus nombreux dans l'enseignement préuniversitaire collégial (80%) que les francophones (60%) (Eckert, 2010). Dans les années 1970, cet écart reposait sur des différences structurelles. En effet, Massot (1979) a montré que le sous-développement du secteur technique et professionnel dans le réseau éducatif anglophone entraînait un effet de sélection plus faible en fonction du rendement scolaire de l'étudiant que dans le réseau francophone²⁴. Eckert (2010) pose pour sa part l'hypothèse d'une défiance des milieux francophones face aux études supérieures.

²⁴ L'étude de Massot tient également compte de l'origine sociale (niveau de scolarité des parents) et montre que les parents des étudiants anglophones sont généralement plus scolarisés que ceux des étudiants francophones. Par ailleurs, l'effet de l'héritage culturel familial sur la notation est sensiblement la même dans les deux groupes ethnolinguistiques sauf pour les anglophones ayant d'excellents résultats, dont le cheminement semble protégé de l'effet « origine sociale ». Autrement dit, même s'ils sont d'origine modeste, ces étudiants ont tendance à poursuivre des études supérieures dans le secteur général en raison de leur excellent rendement scolaire (et de la structure du réseau d'enseignement). Massot ne retrouve pas cet effet chez les francophones. Selon Bélanger et Pedersen (1973), les élèves anglophones du Québec ont des aspirations scolaires plus élevées que les élèves francophones, ce qui pourrait également contribuer à l'explication de cette différence dans l'orientation scolaire des étudiants.

Cette différence d'attitude laisse entendre que les jeunes francophones n'ont pas encore tous hissé leurs ambitions scolaires au niveau de celles de leurs camarades anglophones ou allophones. Cela trahit aussi une défiance persistante face aux études dans certains milieux sociaux francophones, voire un effet de l'offre limitée de formation dans certains cégeps francophones²⁵ (p. 161).

On peut également soulever l'effet propre à la répartition des groupes ethno linguistiques sur les territoires québécois. Les anglophones et allophones se concentrent largement dans les milieux urbains (et principalement dans la région montréalaise) où il existe une importante offre de formation supérieure tant collégiale qu'universitaire. Les possibilités d'insertion professionnelle sont aussi plus nombreuses. Les milieux ruraux sont presque exclusivement peuplés par des francophones. Les cégeps sont bien implantés en régions, même éloignées, mais les universités sont moins accessibles, hormis les constituantes du réseau UQ. Or, Frenette (2003) a montré l'impact de la distance sur la fréquentation universitaire au Canada. Ainsi, les jeunes qui habitent près d'un collège et loin d'une université auront tendance à choisir la première option au moment de s'inscrire aux études postsecondaires. Dans le même sens, il est possible que les francophones choisissent davantage l'enseignement technique en raison de son accessibilité à moindre coût (financier, mais aussi en terme d'éloignement, de réseau, etc.)

L'accès à l'enseignement est une chose, mais l'accès au diplôme en est une autre. À cet effet, Chenard et Doray (2013) rappellent qu'au cours des dernières décennies, la problématique de l'inégalité de l'accès à l'enseignement postsecondaire s'est transformée. « [...] il faut noter qu'on est passé de la question de l'accès aux études et des inégalités devant l'éducation à celle de l'accès au diplôme et aux inégalités dans l'éducation » (p.51). Dans cette optique, la « performance » du système éducatif québécois n'est plus uniquement évaluée en fonction des taux de participation à l'enseignement supérieur, mais aussi en fonction des taux de sortants du système avec un diplôme. Lorsqu'on examine les taux d'obtention du diplôme collégial dans le temps (tableau 1.2), on remarque qu'ils varient dans le temps et oscillent

²⁵ L'auteur souligne qu'il faut toutefois interpréter ces résultats avec nuance, puisque la proportion d'anglophones et d'allophones au sein de l'échantillon utilisé pour les analyses est faible.

pour le préuniversitaire, entre 64,7% au plus bas en 1995-1996 et 72,7% en 2005-06, pour se situer à 71,2% de sortants avec diplômes en 2010-2011. Même constat pour l'enseignement technique, avec une plus faible proportion de sortants diplômés en 1995-96 (53,9%) et une plus forte proportion en 2005-06 (62,1%) pour un taux de 61,4% en 2010. Les filles obtiennent leur diplôme en plus grande proportion que les garçons depuis le milieu des années 1980, l'écart étant de 20% en 2010-2011 (Ministère de l'éducation, 1998, 2004; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014).

Tableau 1.2 : Taux de diplômés²⁶ parmi les sortants de l'enseignement collégial, selon la filière et le sexe (%)

Préuniversitaire	1980-81	1985-86	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2010-11
Ensemble	66,8	65,1	71,4	64,7	71,2	72,7	71,2
Sexe masculin	64,9	60,9	66,2	58,7	63,8	64,4	64,3
Sexe féminin	68,8	69,3	75,8	69,5	76,4	78,9	76,4
Technique							
Ensemble	59	55,1	58,6	53,9	60	62,1	61,4
Sexe masculin	53,9	49,2	54,7	46,1	53,5	54	55,8
Sexe féminin	63	59,8	61,3	60,9	65,8	68,1	65,4

Sources : Indicateurs de l'éducation – éditions 1998, 2003, 2004, 2009 et 2014, Ministère de l'Éducation du Québec

Bref, la création du système d'enseignement collégial dans la foulée du rapport Parent et de grandes transformations du système d'enseignement collégial a eu pour effet de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur de la population québécoise. Cela a particulièrement été bénéfique pour les jeunes femmes de tous milieux sociaux confondus, qui ont fortement investi l'enseignement postsecondaire, alors que les taux de fréquentation des jeunes hommes (surtout de milieux moins scolarisés) se sont avérés beaucoup plus faibles à travers le temps. Dans cette optique, l'origine sociale demeure encore aujourd'hui une barrière à l'accès à l'enseignement supérieur. L'effet de l'appartenance ethnolinguistique est moindre qu'au début des années 1960, mais malgré un important rattrapage, des différences demeurent dans le choix des filières, les francophones étant moins nombreux à choisir d'emblée un parcours

²⁶ Les résultats présentés font état du taux de diplômés pour l'ensemble des sortants, nonobstant la durée de leurs études collégiales. Les taux sont beaucoup plus faibles si l'on ne retient que les étudiants ayant obtenu leur diplôme dans les temps requis. Cette question sera abordée dans la section 1.3.

long²⁷ comparativement aux autres étudiants.

Finalement, la « performance » du système collégial sur le plan de la diplomation est restée relativement stable à travers les décennies, faisant dire à ses détracteurs (Bédard, 2003) qu'il s'agissait d'une organisation coûteuse ne répondant pas aux attentes en termes de qualifications (techniques). Cela dit, pour d'autres (Bélanger, 1986; Roberge, 1979), ce système a contribué à transformer les aspirations scolaires des enfants de la génération post babyboom et à alimenter les scolarisations universitaires des Québécois francophones de différents milieux sociaux²⁸. D'une manière ou d'une autre, il ne faut pas non plus sous-estimer l'influence des tendances de fond de cette période historique, la demande en éducation (et en éducation supérieure) ayant cru de façon importante dans l'ensemble des pays industrialisés dans la deuxième moitié du 20^e siècle²⁹.

1.2.2 La fréquentation des études universitaires

Selon Clark (2001), au Canada, l'augmentation de la demande d'éducation universitaire se fait sentir dès le début du XX^e siècle. Ralentie par la Dépression, la participation à l'enseignement universitaire a connu un nouvel essor à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, grâce à un plus grand financement des universités, mais aussi à la nécessité de former les anciens combattants. Cela dit, la croissance a augmenté plus rapidement durant les Trente Glorieuses (1945-1975) en raison de la demande en personnel qualifié et à l'entrée de la génération du babyboom dans le système d'enseignement. Dandurand et Fournier (1979) offrent une lecture similaire de la situation en ce qui concerne le Québec des années 1960, ajoutant que « [*l'*] expansion [*du système universitaire*] a certes coïncidé avec une vague démographique, mais elle repose aussi sur d'importantes transformations de la structure

²⁷ Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne choisiront pas d'entrer à l'université par la suite (voir les sections 1.2.2 et 1.3.1).

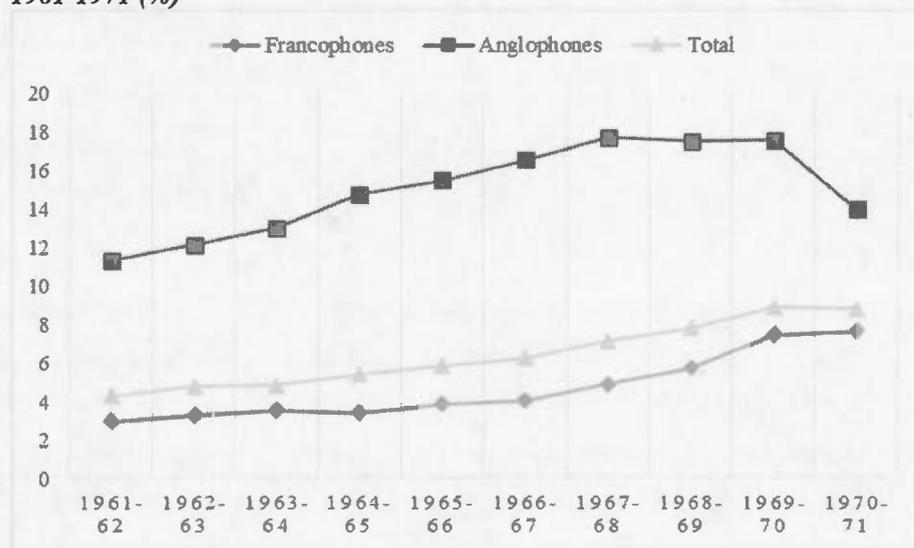
²⁸ Roberge (1979) souligne néanmoins que cette transformation des aspirations a été plus forte chez les enfants de classe supérieure que chez ceux de milieux ouvriers.

²⁹ Il s'agit d'un constat que Raymond Boudon a fait dès le début des années 1970 en examinant les données de l'OCDE (Boudon, 1979).

économique et de la structure sociale québécoise » (p. 5), soit les besoins en main-d'œuvre qualifiée, mais également les nouvelles aspirations à la mobilité professionnelle et sociale de la population.

De fait, l'ouverture du système d'enseignement universitaire a porté ses fruits, du moins d'un point de vue quantitatif. Alors qu'un très faible pourcentage de la population québécoise en âge d'être aux études universitaires (20-24 ans) fréquente cette institution au début des années 1960 (4,3%), cette proportion double en l'espace de 10 ans (8,8%) (figure 1.1).

Figure 1.1 : Taux de scolarisation à l'université des 20-24 ans au Québec de 1961-1971 (%)



Source : Ministère de l'Éducation (1972), *Évolution de l'enseignement supérieur au Québec (1961-1971)*, p. 26.

Ces chiffres dissimulent des écarts importants entre les groupes ethno linguistiques puisque les taux d'accès des francophones en 1961-62 sont de 3% comparativement à 11% chez les anglophones. On remarque néanmoins que les taux de scolarisation croissent de façon parallèle dans les deux groupes jusqu'en 1967. Alors que les taux d'accès des francophones augmentent plus rapidement (plus de 2% en 2 ans) à partir de cette période, ceux des anglophones stagnent puis décroissent entre 1970 et 1971. Ce faisant, on constate un effet

différencié de la restructuration du champ de l'enseignement supérieur chez les deux groupes ethnolinguistiques, les francophones tirant profit de l'accès gratuit au cégep et de la mise en place du réseau de l'Université du Québec, alors que les anglophones doivent désormais ajuster leur cheminement au nouveau passage obligé par les études collégiales.

Depuis les années 1980³⁰, le passage à l'université s'est généralisé pour une part de plus en plus importante de la population, avec des taux d'accès au baccalauréat de 44 %³¹ en 2011-2012 (voir tableau 1.3).

Tableau 1.3 : Taux d'accès à un programme de baccalauréat selon le sexe, entre 1984 et 2012

	1984-85	1992-93	1995-96	2000-01	2005-06	2008-09	2011-12
Hommes	29	34,8	30,6	29,2	34,4	35,3	36,7
Femmes	31,3	44,9	40,3	43	49,3	50,7	52,5
Ensemble	30,1	39,7	35,3	35,9	41,7	42,8	44,4

Sources : *Indicateurs de l'éducation - éditions 2003, 2005, 2013, 2014, ministère de l'Éducation du Québec*

Comme au cégep, les taux d'accès au baccalauréat restent sensiblement les mêmes pour les hommes et les femmes jusqu'au milieu des années 1980, mais un écart se creuse dès le début des années 1990. Il s'agit d'ailleurs d'une tendance de fond dans l'ensemble des pays occidentalisés où l'on constate un renversement dans la participation aux études supérieures, au profit des filles (Baudelot et Establet, 1992). Le Canada ne fait pas exception, Clark (2001) soulignant que le nombre de femmes inscrites à l'université dépasse celui des hommes à la fin des années 1980. L'auteur note d'ailleurs que depuis les années 1990, la proportion de femmes inscrites aux études universitaires n'a cessé d'augmenter.

³⁰ Malheureusement, faute de données accessibles, il est impossible d'obtenir les taux d'accès à l'université entre les années 1970 et 1985.

³¹ L'année 1989-1990 n'était pas disponible dans les données du ministère, d'où le saut à l'année la plus proche, soit 1992-1993. Ce taux est calculé pour l'ensemble de la population en âge d'accéder à l'université à une année donnée (18 à 60 ans). D'où leur écart avec les taux de scolarisation présentés dans le graphique 1.1. et ceux du tableau 1.4. Finalement, il s'agit des taux d'accès à des programmes de baccalauréat. Cela exclut les étudiants inscrits dans des programmes de certificat, qui comptait pour 27,4% des nouvelles inscriptions dans un programme de 1^{er} cycle à l'université en 2013 selon les statistiques des admissions du Bureau de Coopération interuniversitaire.

En ce qui concerne l'accès au diplôme, les taux ont également progressé, bien qu'à des rythmes plus lents. Ainsi, en 1987-1988, 55% des sortants d'un programme de baccalauréat obtiennent leur diplôme alors que ce taux s'élève à 67% en 2010-2011 (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014). Le taux d'obtention est légèrement plus élevé pour les femmes que pour les hommes, mais l'écart reste moins important que pour l'accès à l'université (5% en 2010-2011). Ainsi, une fois dans l'établissement d'enseignement, l'écart entre les cheminements en fonction du sexe se réduit.

Cela dit, malgré les avancées quant aux taux de fréquentation des études universitaires et l'avancée des femmes dans la majorité des filières³², les rapports sociaux qui structuraient la participation à ce niveau d'études avant les années 1960 n'ont pas disparu.

Deux recherches importantes sur la population des universités québécoises ont été réalisées par des sociologues dans les décennies qui ont suivi les réformes découlant du rapport Parent³³, soit l'enquête de Pierre Dandurand et Marcel Fournier sur les « Conditions de vie de la population universitaire québécoise » qui se déroule à l'automne 1978 et dont le rapport est publié en 1979 puis, quinze ans plus tard, l'enquête CODEVIE qui donne lieu au rapport « Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle », sous la direction d'Arnaud Sales (Sales *et al.*, 1996). Ces deux enquêtes ont exploré sensiblement les mêmes dimensions de l'expérience étudiante à l'université, soit leurs conditions de vie et d'études, que ce soit en fonction de leur origine, de leurs conditions financières, de leur rapport au travail rémunéré, etc. Je reprends ici certains éléments de leurs analyses, plus particulièrement ceux qui concernent l'évolution de l'origine sociale des étudiants universitaires.

³² Par exemple, les sciences appliquées demeurent un domaine où les femmes sont encore sous-représentées (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, 2010).

³³ Le premier projet de recherche effectué est le projet ASOPE (Aspiration scolaire et orientation professionnelle des étudiants), codirigé par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher dès le début des années 1970. Il s'agit d'une vaste enquête longitudinale qui a comme double mission d'analyser les cheminements et orientations des jeunes Québécois du secondaire à l'université et de faire le point sur l'effet des réformes entreprises dans les années 1960 dans le but de démocratiser l'éducation au Québec. Les données de cette enquête sont mobilisées dans plusieurs analyses dans le domaine de la recherche en éducation dans les années 1970. Mais les résultats repérés ne portent pas spécifiquement sur les études universitaires. Voir Roberge (1979) pour plus de détails sur la production scientifique.

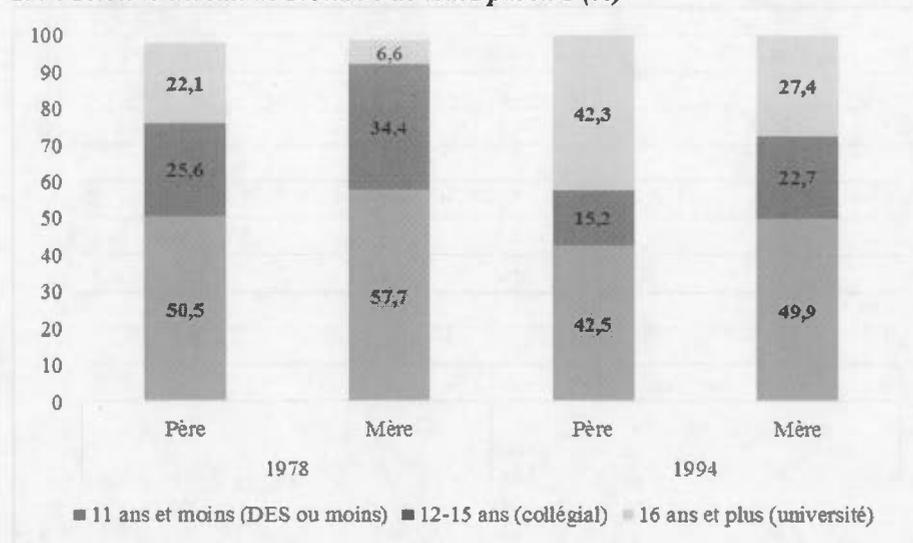
À la fin des années 1970, malgré les réformes entreprises dans les années 1960, une proportion importante d'étudiants était toujours issue de milieux sociaux « favorisés »³⁴ au sein des universités québécoises (56% des effectifs étudiants), et ce, malgré une importante percée (44%) des étudiants issus de milieux populaires (cols blancs et cols bleus) (Dandurand et Fournier, 1979). Or, la description de la situation sous l'angle de la scolarité des parents offre une autre vision des choses. Les données récoltées par Dandurand et Fournier (1979) (voir section gauche des figures 1.2 et 1.3) ont permis de révéler l'écart important s'étant creusé à la fin des années 1970 entre le niveau de scolarité atteint par les étudiants inscrits à l'université et celui de leurs parents : « [...] par rapport à leurs parents, la grande majorité des étudiants forment la première génération à accéder à des études universitaires ; leurs parents, en majorité, n'avaient pas atteint le niveau postsecondaire » (Dandurand et Fournier, 1979, p. 29). De fait, la proportion d'étudiants à temps plein à l'université en 1978 dont le père avait accédé aux études universitaires était légèrement supérieure à 20% et cette proportion s'élevait à 7% pour les mères. Autrement dit, près de 80% des étudiants universitaires étaient issus de familles où le père n'avait pas accédé à l'université et ce taux grimpeait à plus de 90% si l'on s'attardait uniquement au niveau scolaire de la mère.

Ces résultats encourageants du point de vue de la mobilité sociale et scolaire ont fait l'objet d'une autre interprétation de la part de Dandurand et Fournier (1979). Selon eux, bien que peu scolarisés, les parents des étudiants universitaires de la fin des années 1970 (surtout à temps plein) apparaissent plus scolarisés que la population née à la même époque³⁵. De plus, ces résultats révèlent une distinction entre les milieux sociaux des étudiants à temps plein et ceux étudiant à temps partiel (voir figure 1.3), les premiers étant issus de milieux familiaux plus dotés au plan culturel que les seconds.

³⁴ Étudiants dont les parents étaient des cadres moyens et supérieurs, des professionnels ou de petits propriétaires.

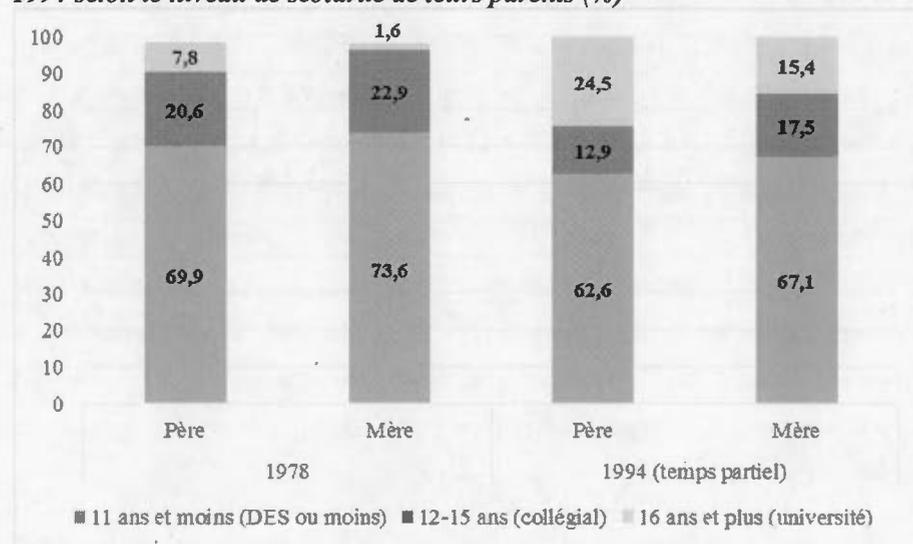
³⁵ Toutefois, ces auteurs ne fournissent pas de chiffres pour appuyer cette hypothèse. Or, selon les analyses descriptives que j'ai pu réaliser à partir des données de l'Enquête sociale générale (voir tableau 8.4 et 8.6 dans le chapitre 8), les niveaux de scolarité des individus nés entre 1915 et 1934 (parents des babyboomers) n'apparaissent pas si décalés par rapport à ceux présentés par Dandurand et Fournier (1979). Cela dit, mes analyses incluent tant les anglophones et les francophones, ce qui a possiblement pu biaiser les résultats.

Figure 1.2 : Proportion d'étudiants universitaires à temps plein en 1978 et 1994 selon le niveau de scolarité de leurs parents (%)³⁶



Sources : Dandurand et Fournier (1979); Sales et al. (1996)

Graphique 1.3 : Proportion d'étudiants universitaires à temps partiel en 1978 et 1994 selon le niveau de scolarité de leurs parents (%)



Sources : Dandurand et Fournier (1979); Sales et al. (1996)

³⁶ Les totaux de l'étude de Dandurand et Fournier n'aboutissent pas à 100% si on les additionne, mais oscillent plutôt entre 98,1 et 98,7%. Voir Dandurand et Fournier, 1979, p. 29, tableau 15.

Quinze ans plus tard, les résultats obtenus par Sales *et al.* (1996) à partir de leur enquête réalisée en 1994 ont confirmé ceux de Dandurand et Fournier (1979). Ils ont retrouvé une composition sociale similaire chez les étudiants universitaires, la distribution des groupes socioprofessionnels chez les pères ayant très peu évolué (Sales *et al.* 1996). Concernant le niveau scolaire des parents, Sales *et al.* ont montré que les étudiants à temps plein en 1994 étaient plus souvent issus de familles fortement scolarisées qu'en 1978. En effet, en 1994, 42,3% des étudiants inscrits à temps plein à l'université avaient un père ayant atteint l'enseignement universitaire contre 22,1% en 1978. Dans le même sens, 27,4% des étudiants universitaires à temps plein en 1994 avaient une mère qui avait fait des études universitaires alors que cette proportion était de 6,6% en 1978.

Si, au premier abord, ce résultat semble contredire les progrès de la démocratisation de l'accès aux études supérieures, il résulterait plutôt de son succès. En effet, entre la génération des parents des étudiants universitaires de la fin des années 1970 et ceux des années 1990, les taux d'accès aux études universitaires ont augmenté. Il est donc logique qu'avec le temps, la proportion d'étudiants inscrits à l'université issue de familles scolarisées soit devenue plus importante. Cela dit, malgré une certaine progression, les étudiants à temps partiel continuaient d'être recrutés parmi les milieux moins scolarisés. Alors que pour plus ou moins 70% d'entre eux, leurs parents avaient au mieux un diplôme d'études secondaires en 1978, cette proportion oscillait autour de 65% en 1994. L'évolution la plus inattendue se situe peut-être de l'autre côté du spectre, puisqu'en 15 ans, la proportion d'étudiants universitaires à temps partiel dont le père avait poursuivi des études universitaires avait pratiquement triplé (de 7,8% à 24,5%) et la tendance était encore plus forte en ce qui concerne les étudiants dont les mères étaient allées à l'université (de 1,6% à 15,4%). Si ces résultats soulignent également la forte mobilité scolaire des parents des étudiants universitaires en l'espace de quelques années, ils laissent également entrevoir de nouvelles tendances dans les modes de fréquentation des études universitaires (voir section 1.3).

L'ouverture du système éducatif a permis un plus large accès à l'université, sans toutefois enrayer les inégalités sociales quant à la participation aux études universitaires (à temps plein) qui demeure facilitée par le capital scolaire détenu par les parents. Aujourd'hui encore,

si l'on observe le niveau de scolarité atteint par les hommes nés au Québec entre 1975 et 1984 (tableau 1.4), on perçoit clairement l'influence positive du niveau scolaire atteint par les parents sur la scolarisation de leur enfant. Ils restent relativement peu nombreux à avoir atteint les études universitaires si aucun de leurs parents n'a obtenu de diplôme de ce niveau d'enseignement. À l'inverse, on retrouve un taux plus important d'universitaires chez les hommes issus de famille où un, voire deux parents ont obtenu un diplôme universitaire (respectivement 41% et 46%).

Tableau 1.4 : Niveau de scolarité atteint selon le plus haut diplôme des parents, hommes nés entre 1975-1984 au Québec³⁷

Plus haut diplôme obtenu par les parents	Niveau de scolarité atteint				Total
	Moins que secondaire	Secondaire	Enseignement sup non-universitaire	Université	
Moins que secondaire	39,0	11,6	39,6	9,8	100,0
Au moins 1 parent DES	25,0	11,1	45,2	18,6	100,0
Au moins 1 parent diplôme ens. sup	13,3	9,0	54,3	23,4	100,0
1 parent diplôme universitaire	9,4	10,5	39,0	41,1	100,0
2 parents diplôme universitaire	6,9	17,6	29,6	45,9	100,0
Total	18,3	11,4	43,8	26,5	100,0

Source : Enquête sociale générale, années 1995, 2001, 2006, 2011

Les femmes québécoises nées durant cette même période sont globalement plus nombreuses à avoir atteint les études universitaires que les hommes (36 % vs 26,5%). Elles sont également plus nombreuses à avoir poursuivi des études même si leurs parents n'avaient pas obtenu de diplôme universitaire (tableau 1.5). Il semble qu'elles soient plus sensibles au nombre de parents diplômés dans la famille que les hommes. Dans les familles où un seul parent avait obtenu un diplôme universitaire, 50% des femmes avaient atteint l'enseignement universitaire, alors que ce taux était de 66% pour celles dont les deux parents avaient un

³⁷ Il existe un écart relativement important entre les taux de scolarisation à l'université calculés à partir des données de l'ESG et ceux présentés dans les rapports du Ministère de l'Éducation. Cela repose sur l'échantillon retenu. Les taux du Ministère de l'Éducation sont calculés sur l'ensemble de la population adulte (18 à 60 ans) alors que l'échantillon de l'ESG est découpé en « cohorte » de naissance (dans ce cas 1975 à 1984). Par ailleurs, l'enseignement supérieur non universitaire réfère ici principalement au niveau collégial, mais inclut également les études dans la formation professionnelle.

diplôme d'études universitaires³⁸.

Tableau 1.5 : Niveau de scolarité atteint selon le plus haut diplôme des parents, femmes nées entre 1975-1984 au Québec

Plus haut diplôme obtenu par les parents	Niveau de scolarité atteint				Total
	Moins que secondaire	Secondaire	Enseignement sup non-universitaire	Université	
Moins que secondaire	22,9	12,2	48,0	16,9	100,0
Au moins 1 parent DES	16,0	11,8	50,7	21,5	100,0
Au moins 1 parent diplôme ens. sup	6,6	11,1	45,5	36,8	100,0
1 parent diplôme universitaire	8,5	7,2	34,0	50,3	100,0
2 parents diplôme universitaire	8,1	9,0	17,3	65,6	100,0
Total	12,0	10,4	41,8	35,8	100,0

Source : Enquête sociale générale, années 1995, 2001, 2006, 2011

Ces résultats mettent en lumière le maintien des logiques de reproduction, tout en soulignant à nouveau l'investissement des femmes dans l'éducation supérieure et dans l'enseignement universitaire en particulier. Cela dit, ils révèlent également que la reproduction du niveau scolaire atteint par les parents n'est pas systématique dans la société québécoise puisque 54% des hommes qui étaient issus de familles fortement scolarisées (2 parents universitaires) et 34% des femmes dans la même situation familiale n'avaient pas accédé à l'enseignement universitaire et se situaient donc en situation de mobilité scolaire descendante³⁹.

Comme il a été souligné précédemment (section 1.2.2), l'ouverture du système d'enseignement universitaire a permis un important rattrapage de la population francophone, rattrapage d'autant plus important qu'il était nécessaire pour transformer les rapports de force prédominant au sein de la société québécoise jusqu'alors (Dandurand *et al.*, 1980). À la fin des années 1970, les francophones composaient 75% de la population étudiante universitaire et cela avait très peu varié en 1994 (73,7%) (Dandurand, 1986; Sales *et al.* 1996). Par ailleurs, la croissance des effectifs dans les universités francophones et anglophones du

³⁸ Les analyses ont également été effectuées selon le sexe du parent. Mais tant pour les hommes que pour les femmes, les tendances de scolarisation sont similaires lorsque l'on ne retient que le niveau de diplomation de la mère ou du père.

³⁹ Cette question à l'étude dans cette thèse sera abordée plus en détails dans les chapitres 4, 7 et 8.

Québec à travers le temps (Bastien *et al.*, 2013; Chenard et Doray, 2013), révèle l'impact bénéfique de l'expansion de l'enseignement universitaire sur les inscriptions dans les universités francophones. Selon Bastien *et al.* (2013), les francophones et les anglophones du Québec accèdent désormais à l'université en proportion équivalente, ce qui n'exclut pas le maintien de distinction entre les deux réseaux universitaires, les universités anglophones (en particulier McGill) étant perçues comme plus prestigieuses que les universités francophones (en particulier, les nouvelles universités telles que Sherbrooke et le réseau UQ) (Dandurand, 1986; Sales *et al.*, 1996).

Les francophones ont réussi à rattraper les anglophones dans leur taux de fréquentation universitaire grâce, notamment, à des dispositifs visant les étudiants adultes. « *La scolarité des francophones a une particularité : elle a largement passé par la création d'un diplôme particulier, le certificat [...]* » (Chenard et Doray, 2013, p. 56). Le développement de la formation permanente à l'université⁴⁰ a permis aux « adultes » de peser de plus en plus lourd parmi la population étudiante universitaire. À tel point que Sales et Drolet (1997) indiquaient que dans les années 1990, les étudiants de 20 ans et moins étaient désormais minoritaires à l'université⁴¹. Cette tendance semble avoir reposé sur le développement des études à temps partiel, sur des dispositifs institutionnels pour faciliter l'accès à l'université (assouplissement des règles d'admission, « libéralisation » des régimes d'études, etc.) et sur des transformations sociales (économie du savoir, transformation du marché du travail) qui ont encouragé les Québécois à retourner aux études pour se reconvertir ou se spécialiser (Bujold *et al.*, 1997).

L'entrée massive des étudiants adultes à l'université a contribué à une réelle démocratisation, tout en diversifiant la population étudiante. Parfois perçu comme une voie de la seconde chance pour des individus moins dotés scolairement ou culturellement qui n'ont pas pu

⁴⁰ Les « certificats » et la formation permanente existaient avant la Révolution tranquille au sein des universités, mais ce type d'enseignement n'était pas crédité ni structuré en formation réellement certificative. Il faut attendre les années 1970, mais surtout les années 1980 pour que l'offre de formation aux étudiants adultes se « consolide » et conduise à l'obtention de certificats équivalents à des mineures, qui sont ensuite cumulables pour obtenir des diplômes de grade de 1^{er} cycle (baccalauréats) (McLean, 2010).

⁴¹ Si l'on tient compte des étudiants à temps plein ET à temps partiel.

accéder à l'université en premier lieu, ce type de cheminement n'en serait pas moins ardu⁴². Certains estiment même que cette évolution aurait favorisé l'émergence de systèmes universitaires « parallèles » (Bujold *et al.*, 1997), l'un plus élitiste, où évoluent les étudiants à temps plein généralement issus de familles scolairement dotées et l'autre « populaire », axé sur la formation à temps partiel, où se concentreraient des étudiants d'origine sociale plus modeste.

1.2.3 Constats

On ne peut nier l'effet positif des réformes éducatives entreprises à la suite du Rapport Parent, qui ont permis d'accroître les taux de scolarisation des Québécois au cours des cinquante dernières années. Certes, la démocratisation de l'accès à l'éducation est également tributaire de transformations sociales ayant bouleversé l'ensemble des sociétés industrialisées (tertiarisation de l'économie, boom démographique, entrée des femmes sur le marché du travail, reconnaissance du droit à l'éducation, etc.). Ces effets conjoncturels, qui ont influencé la mobilisation de différents groupes sociaux (femmes, francophones, adultes), ne sont pas à négliger dans l'analyse des différentes statistiques présentées précédemment. Cela dit, les répercussions des changements opérés, dont la bonification du réseau d'enseignement supérieur, restent perceptibles.

Si cela a permis aux femmes et aux francophones du Québec des percées importantes dans leur niveau de scolarisation, la présentation des données tend à montrer la persistance des inégalités sociales devant l'enseignement supérieur à travers le temps. Depuis les années 1970, les individus issus de familles d'origine sociale plus modeste et de milieux moins scolarisés continuent d'accéder en moins grande proportion aux études postsecondaires (cégep et université) et lorsqu'ils le font, ils sont plus nombreux à étudier à temps partiel. Dans cette optique, la génération du babyboom apparaît comme une « exception » dans la reproduction des trajectoires scolaires intergénérationnelles, une importante proportion

⁴² D'ailleurs, cette situation ne serait pas propre au Québec. Danilo Martuccelli (2006) pose un constat similaire quant aux effets incertains de la formation continue sur les parcours individuels en France.

d'individus de cette cohorte de naissances ayant atteint l'enseignement universitaire malgré un capital culturel et scolaire familial peu élevé. Or, selon Dandurand et Fournier (1979), cela s'expliquerait en raison du mouvement de scolarisation initiée au début des Trente Glorieuses et par le phénomène d'inflation scolaire qu'il aurait engendré.

En définitive, si l'on tient compte des progrès considérables de la scolarisation au cours de 30 ou 40 dernières années au Québec, si l'on considère que la signification sociale de la poursuite des études aux niveaux secondaire, collégial et universitaire a considérablement changé (phénomène souvent identifié sous les termes d'inflation et de dévaluation des diplômes), les étudiants universitaires se situent sur une trajectoire qui les mène moins loin de leurs parents que ne le laisserait croire une lecture naïve [des précédents résultats] (Dandurand et Fournier, 1979, p. 31).

Leurs résultats ont souligné un lien faible, au sein de la génération pré-babyboom, entre la position sociale et le niveau scolaire atteint⁴³ ainsi qu'un taux de scolarisation somme toute plus élevé que la moyenne chez les parents d'étudiants universitaires. Bref, selon ces auteurs, l'inclinaison de la trajectoire des babyboomers ayant effectué des études universitaires ne serait pas si différente de celle de la trajectoire familiale, l'école n'étant finalement que la nouvelle voie pour maintenir la position familiale. S'il faut se garder d'interpréter ces données avec trop d'enthousiasme en ce qui concerne les succès de la démocratisation scolaire, il n'en demeure pas moins qu'en l'espace d'une génération, le profil scolaire des Québécois s'est profondément transformé, ce que l'interprétation de Dandurand et Fournier semble quelque peu sous-estimer. Et bien que les mécanismes de reproduction sociale régulent encore et toujours l'accès aux études universitaires, on ne peut nier le hiatus qui s'est produit dans plusieurs familles entre la génération des babyboomers et celle de leurs parents quant à leurs choix et leurs aspirations scolaires.

D'ailleurs, les avancées sont réelles, comme le montre la diversité de plus en plus accrue de la population étudiante de l'enseignement supérieur. Alors qu'on y retrouvait jusque dans les années 1960 un public principalement composé d'« héritiers » ou d'étudiants dits

⁴³ De fait, 56% des pères des étudiants de l'échantillon occupaient une position socioprofessionnelle relativement privilégiée, mais seulement 20% avaient atteint le niveau universitaire (Dandurand et Fournier, 1979).

« traditionnels », c'est-à-dire de sexe masculin, blancs, issus de milieux favorisés et ayant un parcours continu, le portrait s'est peu à peu transformé avec les années et l'accès de populations dites « non traditionnelles⁴⁴ » aux études universitaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2013). La situation n'est d'ailleurs pas propre au Québec, puisqu'on retrouve des constats similaires quant à la composition des publics étudiants dans les universités françaises (Elrich, 1998; Felouzis, 2001; Galland et Oberti, 1996; Romainville, 2001) ou américaines (voir par exemple, la littérature sur les étudiants de première génération (Auclair *et al.*, 2008)). Finalement, il semble que ce ne soit pas uniquement la population étudiante qui soit de plus en plus hétérogène, les modes de fréquentation, d'engagement et de cheminement dans les études supérieures s'étant également diversifiés.

1.3 Changements dans les cheminements et singularisation des parcours

Les statistiques sur l'accès à l'enseignement supérieur au Québec ainsi que sur les caractéristiques des populations étudiantes ont permis de montrer la transformation du système d'éducation et de son public à travers les décennies, mais aussi le maintien de certaines inégalités. Qu'en est-il des parcours empruntés par ces étudiants ? La façon de fréquenter les études supérieures a-t-elle également évolué à travers les décennies ?

1.3.1 Cheminement prescrit et cheminements réels

À la suite des transformations du système éducatif québécois, le cheminement des élèves à travers les différents ordres d'enseignement a été modifié. Depuis la fin des années 1960, le primaire est d'une durée de six ans et les études secondaires s'échelonnent sur cinq ans. Elles

⁴⁴ Soit qu'ils cumulent différentes caractéristiques les éloignant de l'étudiant traditionnel : plus âgés (adultes), inscrits à temps partiel dans un programme ne menant pas à un grade, poursuivant un parcours discontinu, d'origine sociale plus modeste. Initialement, le fait d'être une femme entraînait également dans cette description, mais le fait d'être une femme à l'université ne constitue plus un trait distinctif, hormis dans certaines filières spécifiques (par exemple, sciences appliquées).

sont sanctionnées par un diplôme de fin d'études (DES⁴⁵). Si ces études ne sont pas terminées en formation initiale, il est possible de le faire par le biais de l'éducation des adultes à partir de l'âge de 16 ans. Une fois diplômé, l'élève peut être admis dans un programme d'études collégiales préuniversitaires (deux ans) ou techniques (trois ans) qui débouche sur l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC)⁴⁶.

Le passage aux études universitaires est généralement réalisé par l'inscription dans un programme de baccalauréat, qui constitue le programme standard de premier cycle (trois ou quatre ans). Il est sanctionné par un diplôme de grade. Cela dit, il est également possible d'entrer à l'université par un programme d'accès aux études universitaires ou, comme il a été évoqué précédemment, un certificat, un programme court de premier cycle, qui équivaut à une année à temps plein de baccalauréat. Le fait de terminer trois certificats permet l'obtention d'un diplôme de baccalauréat « par cumul ». Les diplômés du premier cycle ont ensuite le choix de poursuivre des études au deuxième cycle, soit dans un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS – un an) ou dans un programme de maîtrise (deux ans) jusqu'à l'obtention de ce diplôme de grade. Finalement, le dernier niveau d'enseignement supérieur est le doctorat (quatre ans).

Le cheminement « prescrit » vers les études universitaires ou du moins, le parcours traditionnel d'un élève en formation initiale serait donc d'entrer à 17 ans dans l'enseignement collégial préuniversitaire à la suite de l'obtention de son DES, de décrocher son diplôme dans un délai de deux ans, pour ensuite s'inscrire à l'université dans un programme de baccalauréat à temps plein, le tout, sans interruption. Or, dans les faits, une proportion non négligeable des parcours ne correspondent plus à ce cheminement, soit parce qu'ils ne sont pas réalisés dans les temps, soit parce qu'ils sont marqués par des interruptions, soit parce que les passages entre les ordres d'enseignement se font autrement, c'est-à-dire d'une

⁴⁵ La fin des études secondaires peut également être sanctionnée par un diplôme d'études professionnelles (DEP) si l'élève a quitté l'enseignement général et a terminé sa formation initiale dans un programme de ce type. Ce choix est possible à partir de la troisième année du secondaire (15 ans), mais depuis plusieurs années, l'enseignement professionnel est principalement fréquenté par des adultes (étudiant de plus de 20 ans) effectuant un retour aux études (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014).

⁴⁶ En formation technique, il existe aussi des programmes courts pour les étudiants adultes qui conduisent à une attestation d'études collégiales (AEC).

formation technique vers l'enseignement préuniversitaire, ou sur la base d'expériences pertinentes plutôt que d'un titre scolaire.

À titre d'exemple, plus du quart des diplômés de programmes techniques poursuivent désormais des études universitaires immédiatement après l'obtention de leur diplôme et ce taux est légèrement plus important chez les garçons (34,5%) que chez les filles (28,5%) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014)⁴⁷. De même, d'autres s'inscrivent à l'université sans titre scolaire de l'enseignement collégial. Ainsi, chez les élèves inscrits en secondaire 1 en 1994 (tableau 1.6), environ le tiers avait accédé à l'université 10 ans plus tard, dont 3,6% sans diplôme collégial⁴⁸. Après 18 ans, ces proportions grimpaient respectivement à 37,2% et 7%. Les chiffres sont sensiblement similaires pour la cohorte de 2002 : 32,5% des élèves avaient fréquenté l'université dix ans après leur entrée au secondaire, dont 4,6% sans avoir obtenu leur diplôme collégial au préalable⁴⁹. Le tableau 1.6 révèle aussi que les taux de fréquentation de l'université sans diplôme augmentent avec l'âge des étudiants, soulignant qu'il s'agit d'une mesure favorisant l'accès des étudiants « adultes » aux études universitaires⁵⁰. Ce faisant, il apparaît que si les programmes préuniversitaires demeurent la voie principale vers l'université, ils ne sont plus le seul moyen d'y accéder.

⁴⁷ Selon les indicateurs de l'éducation du gouvernement du Québec (2014), en 2011, 30,8% des diplômés de l'enseignement technique âgés de 24 ans et moins avaient poursuivi des études universitaires à temps plein après l'obtention de leur diplôme. Chez les diplômés du secteur préuniversitaire, cette proportion était de 80,8%. À noter que la proportion de diplômés du secteur technique qui se sont inscrits à l'université a augmenté de 11% depuis le début des années 2000, alors que pour les diplômés du préuniversitaire elle n'a connu qu'une croissance de 4,4%. Il s'agit donc d'une tendance de plus en plus commune (MELS, 2014).

⁴⁸ Autrement dit, sur l'ensemble des étudiants ayant accédé à l'université 10 ans après leur entrée au secondaire en 1994, 11,4% n'avaient pas obtenu de diplôme collégial.

⁴⁹ Autrement dit, sur l'ensemble des étudiants ayant accédé à l'université 10 ans après leur entrée au secondaire en 2002, 14,1% n'avaient pas obtenu de diplôme collégial.

⁵⁰ À titre d'exemple, la proportion d'étudiants sans DEC dans l'étude de Sales *et al.* (1996) sur la population étudiante universitaire était de 23 %.

Tableau 1.6 : Proportion d'accès à l'université chez les élèves entrés en secondaire 1 en 1994 et en 2002 au Québec, total et sans DEC (%)⁵¹

	cohorte 1994	cohorte 2002
Après 10 ans (à 22 ans)		
Total	31,70	32,50
Accès sans DEC	3,61	4,58
Après 18 ans (à 30 ans)		
Total	37,20	n/a
Accès sans DEC	7,03	n/a

Source : Base Transition +⁵²

De même, la durée des études en formation collégiale et universitaire dépasse souvent la durée prescrite. Ainsi, il faut en moyenne deux ans et demi à un étudiant en formation préuniversitaire pour obtenir son diplôme, et quatre ans pour un étudiant en formation technique. En 2010-2011, deux ans après leur inscription, seulement 42,2% des étudiants de l'enseignement préuniversitaire avaient obtenu leur diplôme. Cette proportion grimpe à 70,8% s'il s'était écoulé cinq ans depuis la première inscription. Cette propension à l'étalement des études semble moins marquée à l'université : il faut en moyenne 6,7 trimestres à temps plein aux étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat pour compléter leur programme, alors qu'on peut estimer que la norme institutionnelle serait de six (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014)⁵³. Dans leur étude sur les étudiants universitaires, Sales *et al.* (1996), en arrivent au constat que la proportion d'étudiants destinés à un parcours linéaire et continu en raison de l'obtention d'un DEC général et qui se sont effectivement rendus en 2^e année (40,6%) ou en 3^e année (44,6%) de baccalauréat en respectant les exigences institutionnelles, est relativement faible.

⁵¹ Les individus qui ont obtenu leur DEC moins de deux ans après leur première inscription à l'université sont considérés comme ayant eu leur diplôme préalablement à la première inscription, car ils peuvent avoir été acceptés sous conditions et/ou il peut y avoir eu du retard dans la délivrance de leur diplôme.

⁵² Données de cheminements scolaires du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

⁵³ Ce résultat apparaît toutefois difficile à interpréter, puisqu'il semble inclure des programmes de 90 crédits (3 ans, 6 trimestres à temps plein) et de 120 crédits (quatre ans, 8 trimestres à temps plein). Il se peut donc que cet écart à la norme soit dû à des diplômés ayant terminé des formations plus longues, sans prendre plus de temps.

En somme, depuis leur première inscription au cégep, moins de la moitié des étudiants de troisième année de baccalauréat parviennent à s'insérer dans une trajectoire scolaire continue où les interruptions et les changements de programme sont absents et où le rythme d'études est respecté (Sales et Drolet, 1997, p. 47).

Une part importante de « l'écart à la norme » serait liée, selon Sales *et al.* (1996) au rythme d'études, entre 12 et 20% des étudiants accumulant des retards dans leur cheminement dès le cégep et de 26 à 29% au cours de leurs études universitaires. Les auteurs expliquent l'importance du retard à l'université du fait qu'il est possible d'être inscrit à temps plein tout en suivant quatre cours (12 crédits) plutôt que cinq (15 crédits). Les cheminements universitaires sont pensés en fonction de l'obtention de 30 crédits par année pendant trois ans (total de 90 crédits), mais plusieurs étudiants cheminent plutôt au rythme de 24 crédits par an, cumulant un manque à gagner de 18 crédits (six cours) à la fin de leur 3^e année d'études. Selon Sales *et al.* (1996), les interruptions viendraient augmenter la proportion de parcours « allongés », surtout en raison des « pauses » entre le cégep et l'université, ainsi que des interruptions et des changements de programme, qui concerneraient 11 à 12% des parcours des étudiants au baccalauréat.

1.3.2 Et les données longitudinales sur les parcours hésitants ?

Le nombre d'enquêtes quantitatives et qualitatives abordant la question des parcours dans l'enseignement postsecondaire au Québec et au Canada est relativement restreint (Diallo *et al.*, 2009). À l'échelle pancanadienne, on retrouve différentes enquêtes de Statistique Canada menée de façon transversale (Enquête sur la participation aux études postsecondaires, Enquête sur la situation financière des étudiants dans des collèges canadiens) ou longitudinale (Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Enquête auprès des jeunes en transitions, Enquête auprès des sortants, Enquête sur la dynamique du travail et du revenu) et plusieurs chercheurs s'en saisissent pour examiner les scolarités des jeunes Canadiens. Néanmoins, ces données ne sont pas publiques et leur exploitation de manière fine et véritablement longitudinale s'avère relativement complexe. De plus, l'examen de

situations plus marginales, telles que des parcours scolaires discontinus, à l'échelle provinciale de surcroît, rend ce type d'opération plutôt difficile.

Au Québec, les établissements d'enseignement collégial et universitaire colligent des données sur les cheminements de leurs étudiants (inscriptions), mais elles se limitent aux programmes suivis au sein de l'institution, ce qui exclut les étapes antérieures et ultérieures au passage dans ledit établissement. Il existe des enquêtes institutionnelles qui apportent des compléments d'information aux données d'admission, mais celles-ci sont rarement interuniversitaires⁵⁴. Ce faisant, seul le ministère de l'Éducation détient un fichier de données centralisées sur les cheminements des élèves. Or, l'accès à ces données est restreint. Par ailleurs, ces données n'ayant pas été conçues dans le cadre d'enquêtes sociologiques, certaines informations sociodémographiques sont absentes (peu d'information sur l'origine sociale, par exemple). Il existe des rapports et des indicateurs qui sont produits par les analystes chaque année (voir les données de la section 1.2), mais la perspective privilégiée reste transversale. Certaines grandes enquêtes réalisées au cours des dernières décennies par des sociologues en partenariat avec le ministère de l'Éducation ont permis de combler ponctuellement ces manques d'informations. Le projet ASOPE (Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants) dans les années 1970 ou encore les enquêtes sur la condition étudiante de Dandurand et Fournier (1979) ou de Sales (1996) en sont des exemples. Or, si la première était véritablement longitudinale (trois cohortes suivies sur plusieurs années), les secondes étaient davantage transversales (la situation des étudiants universitaires dans ce contexte sociohistorique). Des initiatives ont également été menées à des échelles régionales ou locales, comme les recherches longitudinales du groupe ECOBES (Centre d'études des conditions de vie et des besoins de la population) sur les élèves du Saguenay et du Lac-Saint-Jean, mais la généralisation des résultats reste problématique.

Des enquêtes qualitatives ont été réalisées par des chercheurs sur la réussite et sur la persévérance au cégep et à l'université. L'enquête Relève ST, pilotée par Pierre Doray, s'est intéressée au début des années 2000, aux parcours scolaires d'étudiants de l'enseignement

⁵⁴ Par exemple, le réseau de l'Université du Québec (UQ) fait figure d'exception, avec ses enquêtes ICOPE (indicateurs de conditions de poursuite des études), visant à mieux saisir les caractéristiques de populations étudiantes du réseau.

collégial dans des programmes techniques et scientifiques. Le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA) dirigé par Sylvain Bourdon a également examiné la question de la persévérance scolaire au collégial, en s'intéressant principalement à l'influence des réseaux sur la persévérance et la réussite. Mais dans l'ensemble, pratiquement aucune étude n'aborde la question des interruptions scolaires (et encore moins de la mobilité scolaire descendante) dans une perspective à la fois compréhensive et longitudinale, en tentant de comprendre le déroulement des scolarités des jeunes dans leur ensemble (secondaire, cégep et université) afin de voir ce qui permet de saisir les déviations du cheminement prescrit.

Deux hypothèses peuvent être proposées pour expliquer cet état de fait : 1) les contraintes méthodologiques et 2) les angles d'analyse privilégiés. La première hypothèse porte sur l'accessibilité des données et leur possible exploitation. Quantifier les parcours discontinus nécessite d'avoir accès à des données longitudinales portant sur les scolarités des étudiants dans l'enseignement supérieur (cégep et université). Et ces données sont rares (voir ci-haut) et leur production est coûteuse. La seconde hypothèse porte sur les perspectives privilégiées dans les études portant sur la scolarité des adolescents ou jeunes adultes au Québec et au Canada. Les sujets des études suivent les priorités politiques (Diallo *et al.*, 2009). Alors que dans les années 1960 et subséquentes, l'accent était mis sur l'accès, depuis les années 1990, les dirigeants insistent sur la diplomation. Dans cette optique, les études récentes axent le plus souvent sur les motifs du décrochage ou de l'abandon scolaire ou, a contrario, sur des facteurs favorisant la persévérance scolaire plutôt que sur le phénomène des interruptions. Au cœur des préoccupations des acteurs scolaires et des dirigeants politiques se trouve la question de la réussite scolaire et les enjeux se dessinent en fonction de la proportion de la population accédant aux différents ordres d'enseignement : en premier lieu, l'enseignement secondaire, puis le collégial et enfin l'université. Dans cette optique, il est facile de saisir pourquoi les parcours « alambiqués » dans l'enseignement supérieur ne se situent pas au sommet des priorités politiques en éducation. Pourtant, la compréhension de ce phénomène peut apporter un nouvel éclairage sur les questions de persévérance et de réussite scolaires.

Malgré tout, et bien qu'il soit rarement question de l'origine sociale des étudiants, il existe

quelques données sur les interruptions d'études dans l'enseignement supérieur qui permettent de cadrer la situation des parcours scolaires hésitants au Québec et au Canada. Dans une étude réalisée à partir des données du cycle 4 de l'Enquête auprès des jeunes en transitions, Doray, Comoé *et al.* (2009) indiquent qu'en 2005, au Canada, 21% des jeunes âgés de 21 ans avaient connu des parcours scolaires discontinus depuis leurs études secondaires, c'est-à-dire qu'ils avaient quitté puis réintégré le système scolaire au moins une fois au cours de leur scolarité⁵⁵. Cette proportion était de 25% chez les jeunes Canadiens âgés de 24 à 26 ans. Pour le Québec, ces mêmes auteurs estiment que la proportion était de 19% pour les jeunes âgés de 21 ans, alors qu'elle était la même qu'au Canada (21%) pour les jeunes Québécois de 24 à 26 ans. Finnie et Qiu (2008) ont pour leur part montré à partir des données de l'EJET, cohorte B, qu'une part non négligeable des étudiants considérés comme des décrocheurs étaient en fait des étudiants ayant effectué un changement de programme. Ainsi, sur l'ensemble des étudiants inscrits en première année d'université, 14,8% avaient quitté leur programme avant l'obtention de leur diplôme, mais sur ce pourcentage, seulement 6,4% avaient véritablement abandonné leurs études. Ces auteurs ont en outre montré que 22,3% des décrocheurs du niveau collégial et que 35,6% des décrocheurs de l'université étaient de retour dans les études supérieures après un an et que ces taux augmentaient respectivement à 40,3% et 54% 3 ans après leur interruption.

À l'université⁵⁶, l'enquête réalisée par Sales et ses collègues (1996) offre une information relativement détaillée du parcours antérieur des étudiants⁵⁷. Ainsi, apprend-on que parmi les inscrits à l'automne 1994, 12% de ceux qui avaient obtenu un DEC général et 53% de ceux ayant terminé une formation technique avaient interrompu leurs études entre le cégep et l'université. Les résultats montrent des différences disciplinaires, les étudiants en sciences humaines, arts et lettre, éducation et domaines plurisectoriels interrompant plus fréquemment que les étudiants d'autres domaines. L'origine sociale n'influçait pas le fait de prendre une

⁵⁵ Cette proportion inclut les « pauses », soit les sorties après l'obtention du diplôme et avant l'entrée dans un nouveau programme. Elle inclut à la fois les persévérants (ceux qui étaient toujours aux études) et les sortants.

⁵⁶ Au moment de rédiger ce chapitre, je n'avais malheureusement pas trouvé de données uniquement sur le cégep. Néanmoins, en fonction des résultats présentés dans la section 1.3.1 sur le temps pris pour effectuer les études collégiales, ces interruptions semblent relativement fréquentes.

⁵⁷ Il s'agit donc de données rétrospectives en fonction de la situation actuelle des répondants, et non du suivi des parcours de répondants partageant la même situation de départ sur une période X.

pause entre les études collégiales et universitaires chez les étudiants du secteur préuniversitaires, mais il existait une telle corrélation dans le cas des diplômés du secteur technique, le passage direct étant nettement plus fréquent pour les étudiants de milieux favorisés (62%) que de milieux ouvriers (28%).

En ce qui concerne les interruptions durant les études universitaires, Sales *et al.* (1996) indiquent qu'elles concernaient 12% des étudiants du bac et 31,4% des étudiants inscrits dans un certificat⁵⁸ et qu'elles avaient une durée moyenne de 2,3 ans (médiane 1 an). Les auteurs soulignent que ces interruptions semblaient principalement liées à des changements de programme, car elles étaient nettement moins fréquentes (4,4%) et beaucoup plus courtes (6 mois) chez les étudiants inscrits au même programme universitaire depuis le début. De fait, changer de programme à l'université est décrit comme un phénomène relativement courant par ces auteurs :

Plus ou moins consciemment, l'étudiant sait que le choix d'une filière de formation va affecter sa vie professionnelle pendant des décennies. La confrontation entre ses représentations originelles et la réalité de la discipline enseignée aboutit dans un assez grand nombre de cas à des déceptions qui conduiront à des changements de programme (Sales et al. 1996, p. 283).

Au sein de leur échantillon, un peu moins du tiers des étudiants de baccalauréat (29%) et plus du deux tiers des étudiants au certificat (70%) avaient déjà changé de programme⁵⁹. Les données que l'on retrouve dans un avis récent du CSE (2013) vont également dans le sens de changements plus fréquents dans les programmes courts de 1^{er} cycle (tableau 1.7), alors que 25% des étudiants inscrits dans un microprogramme et 20 % de ceux inscrits dans un certificat avaient choisi de changer de programme d'études avant l'obtention de leur diplôme comparativement à 4% dans le cas des étudiants inscrits dans un baccalauréat.

⁵⁸ Ces taux sont calculés à partir de la situation antérieure des étudiants qui étaient alors inscrits dans un programme de certificat ou de baccalauréat.

⁵⁹ Les changements incluent le fait de poursuivre une nouvelle formation une fois le diplôme obtenu. La grande différence entre les deux types de diplômes repose donc principalement sur leur durée et leur nature, plusieurs étudiants entrant au certificat dans le but de transférer ensuite dans un programme de baccalauréat ou d'obtenir un baccalauréat par cumul.

Tableau 1.7 : Proportion d'étudiants qui ont changé de sanction d'études selon le programme d'inscription au 1er cycle (2013)

	Microprogramme	Certificat	Baccalauréat
Diplômés	7	3	3
Non-diplômés	25	20	4
Total	32	23	7

Source : CSE (2013), d'après les données du MERST, GDEU, 2013

Outre le manque d'intérêt pour un programme et la volonté de se réorienter, Sales *et al.* (1996) notent que les autres raisons évoquées par les étudiants pour expliquer l'abandon temporaire de leurs études étaient liées à l'emploi (opportunité ou désir de travailler), à des problèmes financiers, à des problèmes de santé ou à des obligations familiales.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, Sales *et al.* (1996) n'ont pas trouvé de corrélation entre les parcours continus et les facteurs sociodémographiques (sexe, langue maternelle, origine sociale, situation résidentielle). Le fait qu'il s'agissait d'un échantillon restreint et relativement homogène de la population universitaire (étudiant ayant obtenu un DEC général préuniversitaire et inscrit à temps plein à l'université) a pu influencer ce résultat négatif. Néanmoins, cela va dans le sens de l'idée proposée dans l'avis du CSE (2013), selon laquelle la fréquentation « non traditionnelle » des études postsecondaires (à temps partiel, ponctuée d'interruptions, double trajectoire emploi et études, etc.) ne serait désormais plus uniquement l'apanage des étudiants cumulant des caractéristiques non traditionnelles. De fait, les parcours continus et conformes aux cheminements prescrits seraient peut-être davantage le fruit de l'interaction entre plusieurs facteurs, tels que le capital scolaire détenu (transmis et mobilisé) et la filière d'études. Du moins, Sales *et al.* (1996) constatent-ils dans leur étude que les étudiants ayant un rapport « classique » à leur étude se concentrent dans les filières préuniversitaires scientifiques, soit les filières d'excellence au Québec.

1.3.3 Constats

Les cheminements des étudiants dans l'enseignement supérieur se sont diversifiés. Il existe différents modes d'accès et les étapes ne sont plus toujours suivies dans l'ordre établi. De même, le rythme d'études s'est allongé, soit parce que les étudiants étirent leurs études ou en raison des interruptions qui ponctuent leur parcours. Tenter de quantifier les parcours hésitants au Québec et au Canada n'est pas chose aisée. Les données longitudinales sur la question demeurent parcellaires du fait des limites méthodologiques et des questions de recherche, dont la formulation reste bien souvent influencée par les enjeux de politiques publiques dominant le champ de l'éducation. Des différences dans les définitions et les méthodologies retenues complexifient cette tâche également. Les données semblent néanmoins montrer que si les interruptions d'études ne sont pas le lot de la majorité des étudiants, elles caractérisent une part relativement importante (entre 12 et 25% selon les études) des parcours dans l'enseignement supérieur. Il semble clair que les changements de programme sont des situations communes au cégep et à l'université. Dans ce dernier cas, les programmes courts compteraient pour une vaste part des interruptions. La linéarité du parcours ne reposerait pas sur les caractéristiques sociales des étudiants, bien qu'il ne faille pas écarter trop rapidement l'idée d'une possible interaction entre différents facteurs.

1.4 Conclusion

Ce chapitre a permis de dresser un bref portrait de l'évolution de l'enseignement supérieur au Québec au cours des cinquante dernières années. À cet effet, deux éléments ont marqué la réorganisation de l'enseignement postsecondaire à la fin des années 1960 : la création des cégeps et la croissance du système d'enseignement universitaire francophone. Ces changements, en plus de tendances sociétales plus larges, ont favorisé l'accès à l'enseignement supérieur d'une part croissante de la population, les taux de scolarisation ayant progressé au cégep et à l'université de façon presque constante depuis plus de 40 ans. Cela a permis aux femmes, aux francophones et aux étudiants adultes d'améliorer leur taux

d'accès et de scolarisation dans l'enseignement postsecondaire.

J'ai aussi souligné que la progression scolaire de la population québécoise est récente, surtout chez les francophones. En l'espace d'une génération, la participation à l'enseignement postsecondaire s'est normalisée, banalisée. Le saut a particulièrement été important chez les femmes qui ont massivement investi le système d'enseignement et le marché du travail. Dans cette perspective, il est difficile d'évaluer l'impact de cette mobilité scolaire sur la pente de la trajectoire familiale. Mais il est bon de garder en tête que les jeunes Québécois francophones dont les parents ont obtenu un diplôme universitaire et qui fréquentent l'université à l'heure actuelle ne sont, bien souvent, que la deuxième génération à se rendre à ce niveau d'études.

Par ailleurs et malgré tout, l'origine sociale et, plus particulièrement, le capital scolaire détenu par les parents continue, aujourd'hui encore, d'influencer la participation des jeunes Québécois à l'enseignement supérieur (Eckert, 2010; Kamanzi *et al.*, 2009; Sales *et al.*, 1996). La relation n'est toutefois pas mécanique et les résultats statistiques produits à partir de l'Enquête sociale générale montrent que les situations de mobilité scolaire descendante ne sont pas aussi exceptionnelles que l'on pourrait le croire a priori (voir tableaux 1.4 et 1.5). Par ailleurs, une fois dans l'enseignement supérieur, l'effet du capital culturel acquis au sein de la famille ne semble pas garantir d'un parcours continu. Cela est possiblement dû à la singularisation des parcours étudiants aux fils des décennies. Les modes d'accès aux études supérieures se sont diversifiés, les rythmes d'études se sont modifiés, les parcours se sont complexifiés en raison des pauses et interruptions les ponctuant. Si l'hétérogénéité des publics étudiants permet de rendre compte d'une partie de ces transformations dans les scolarités postsecondaires, cette piste reste insuffisante pour expliquer ce type de parcours chez les étudiants « traditionnels », c'est-à-dire issus de familles scolairement dotées.

Bref, ce chapitre a permis de dresser le portrait du contexte social et éducatif au sein duquel se situe l'objet de cette thèse, soit les parcours hésitants ou de mobilité descendante d'individus issus de familles scolarisées. Cette recherche questionne les liens existant entre la trajectoire scolaire familiale et le parcours des enquêtés. Qu'en est-il de l'influence de la famille (et de son histoire) sur le déroulement des parcours dans l'enseignement supérieur? Et

plus largement, quelles sont les logiques d'action derrière les hésitations ou les choix scolaires plus improbables (mobilité scolaire descendante) d'étudiants québécois issus de familles scolairement dotées? Les chapitres suivants exploreront différentes théories afin de dégager des pistes interprétatives. À cette fin, deux angles seront privilégiés : la transmission culturelle familiale et la construction des parcours scolaires.

CHAPITRE II

REPRODUCTION SOCIALE, TRANSMISSION FAMILIALE ET PRODUCTION SOCIALE DE L'INDIVIDU

Ce chapitre présente différentes pistes théoriques ayant servi à problématiser mon objet de recherche sous l'angle de la transmission culturelle familiale. Le chapitre précédent a permis de souligner les avancées scolaires que la société québécoise a connues au cours des dernières décennies. La population francophone, qui fut longtemps sous-scolarisée, a particulièrement bénéficié des réformes éducatives des années 1960. En l'espace d'une génération (celle du babyboom), le niveau de scolarité moyen a drastiquement augmenté. D'une petite élite masculine sortant des collèges classiques, le public étudiant de l'enseignement postsecondaire s'est démocratisé, diversifié, féminisé. L'éducation est entrée dans les mœurs sociétales sans pour autant que l'effet de l'origine sociale sur la participation aux différents niveaux d'enseignement ne se dissipe complètement. Si cette influence semble peser moins lourdement sur la linéarité des parcours, il n'en demeure pas moins que la famille et tout ce qu'elle représente en termes de ressources, de bagages, d'inspirations, de valeurs, de relations, etc. affecte toujours le déroulement des biographies individuelles (Bertaux, 2005).

En ce sens, examiner les parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante d'individus issus de milieux scolarisés permet d'interroger le modèle de la reproduction sociale développé par Bourdieu et Passeron et les logiques sociales à l'œuvre derrière la « causalité du probable ». Car si les enquêtés ont initialement été choisis, c'est que leur parcours semblait « objectivement » s'écarter de la trajectoire familiale. Ce modèle constitue donc la base de mon cadre théorique, que j'ai ensuite élargi pour inclure les travaux sur la transmission de l'héritage culturel familial, la socialisation plurielle de l'individu et la singularisation des parcours individuels dans la société contemporaine.

2.1 La reproduction sociale

Traiter des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante en les mettant en relation avec le niveau scolaire atteint par les parents sous-tend qu'il y a eu écart à la norme familiale. C'est du moins l'hypothèse que j'ai initialement formulée, en me référant principalement à la théorie de la reproduction sociale élaborée par Bourdieu et Passeron, analysée par Bourdieu et de Saint Martin⁶⁰, et finalement par Bourdieu uniquement.

2.1.1 Les grandes lignes de la théorie de la reproduction

La théorie de la reproduction postule que l'école, plutôt que d'aider à la mobilité sociale, favorise la reproduction des inégalités sociales, en tenant pour naturels, les avantages culturels et scolaires dont bénéficient les enfants de classes dominantes du fait de leur familiarité avec la culture légitime (Bourdieu, 1966). En traitant tous les étudiants de façon égale, la logique du système scolaire donne l'impression que les étudiants issus de familles cultivées sont « naturellement » doués à l'école, alors que leur performance scolaire est tributaire des avantages cumulatifs liés à leur origine sociale. Selon Bourdieu et Passeron, « [...] *l'idéologie du don repos[e] avant tout sur la cécité aux inégalités sociales devant l'École et la culture [...]* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 108).

Bourdieu et Passeron estiment qu'en raison de leur accumulation précoce de capital culturel par le biais de la socialisation familiale, les enfants de familles qui en sont fortement dotées développent notamment une aisance linguistique et une facilité d'adaptation aux contenus scolaires servant leur scolarité ultérieure (Bourdieu et Passeron, 1970).

⁶⁰ Monique de Saint Martin a contribué à l'enquête sur les grandes écoles (de Saint Martin et Bourdieu, 1987). Cette enquête a conduit à la publication de l'ouvrage « La Noblesse d'État » à la fin des années 1980 qui ne fut signé que par Bourdieu.

Si le système d'enseignement français perpétue et consacre un privilège culturel fondé sur le monopole des conditions d'acquisition du rapport à la culture que les classes privilégiées tendent à reconnaître et à imposer comme légitime dans la mesure où elles en ont le monopole, c'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît, n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation [...] (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 163).

Dans cette optique, le milieu familial et les orientations précoces jouent un rôle central dans la réussite scolaire (Bourdieu et Passeron, 1964).

Ce modèle théorique conçoit la famille comme un relais de l'appartenance de classe sociale qui permet la transmission d'un héritage culturel composé du capital culturel familial et de l'ethos de classe. Le capital culturel à l'état incorporé⁶¹, c'est-à-dire les dispositions culturelles durables acquises par un long travail d'inculcation et d'assimilation, est au centre du processus de transmission, son contenu s'avérant le plus rentable sur le marché scolaire. En ce qui concerne les étudiants français en lettres des années 1960, Bourdieu notait que l'acquisition au sein de la configuration familiale d'informations sur les cursus universitaires, d'un certain capital linguistique et d'une culture générale, leur offrait une longueur d'avance sur leurs collègues moins nantis en capital culturel (Bourdieu, 1966).

Bourdieu note que « [...] c'est le niveau culturel global du groupe familial qui entretient la relation la plus étroite avec la réussite scolaire de l'enfant » (Bourdieu, 1966, p. 389), c'est-à-dire le niveau de culture de tous les membres de la famille, et pas seulement du père. Se référant à Paul Clerc (1964), il précise que si les parents n'ont pas atteint le même niveau de

⁶¹ Selon Bourdieu, le capital culturel existe sous trois formes : 1) à l'état incorporé, 2) à l'état objectif, soit sous la forme de biens culturels (livres, peintures, instruments, etc.), dont la maîtrise est cependant intrinsèquement liée au volume de capital culturel détenu à l'état incorporé ; 3) à l'état institutionnalisé, soit principalement sous la forme du titre scolaire qui octroie au capital culturel une certaine autonomie par rapport à son porteur et en assure la « convertibilité » en capital économique sur le marché du travail (Bourdieu, 1979). Toutefois, en raison des difficultés liées à la mesure statistique du capital culturel incorporé, c'est généralement le titre scolaire qui est utilisé comme indicateur.

scolarité, c'est l'influence du diplôme le plus élevé qui prévaut⁶². L'ancienneté du capital culturel familial ainsi que le lieu de résidence de la famille (urbain ou rural) peuvent s'avérer des sources de distinction entre des familles de même milieu détentrices d'un volume de capital similaire (Bourdieu, 1966).

Selon la théorie de la reproduction, les parents transmettent également à leurs enfants un ethos, soit « *un système de valeurs implicites et profondément intériorisées* » (Bourdieu, 1966, p. 388). Ce système, partagé par les membres d'une classe sociale, teinte leur vision du monde social et économique ainsi que leur rapport à autrui et à eux-mêmes. L'ethos, « [...] *c'est une morale devenue hexis, geste, posture* » (Bourdieu, 1980b, p. 134). Il se manifeste « naturellement » à travers les pratiques d'un groupe (Bourdieu, 1974). Par exemple, l'ethos oriente l'attitude des familles envers l'école et la culture scolaire, ce qui explique qu'à résultats scolaires égaux, les parents d'origines sociales distinctes ont des aspirations différenciées pour leurs enfants. « [...] *la plupart du temps, les familles ont des aspirations strictement mesurées aux chances objectives* » (Bourdieu, 1966, p. 396). En d'autres mots, les familles intérioriseraient les chances de réussite de leur fraction de classe sociale dans différents domaines et cela déterminerait leurs aspirations « réalistes » pour leurs enfants⁶³. Bourdieu estime également que l'attitude des parents envers la scolarité des enfants serait identique pour l'ensemble de la fratrie. « *Tout semble indiquer que chaque famille a une attitude homogène à l'égard des différents enfants, et cela jusque dans les détails des orientations scolaires* » (Bourdieu, 1966, p. 393 note 315)⁶⁴.

Au fil du temps et des publications, Bourdieu a peu à peu délaissé la notion d'ethos pour lui

⁶² Cela dit, en raison d'une forte tendance à l'homogamie, Bourdieu estime que les niveaux culturels des parents sont le plus souvent équivalents (Bourdieu, 1966, p. 389 note 389). Les travaux de Bernard Lahire tendent plutôt à montrer que ce n'est pas toujours le cas (voir sections 2.2 et 2.3)

⁶³ Cette « affirmation » a toutefois été maintes fois contestée par des sociologues français comme Boudon (1979) et Terrail (1984). Ce dernier indique que si la démocratisation de l'éducation n'a pas fait exploser les aspirations aux études longues dans les milieux ouvriers, « *elles ne sont pas négligeables et sensiblement supérieures aux taux réels de réussite* » (Terrail, 1984, p. 434). Dans le même sens, les travaux de Stéphane Beaud sur les enfants de milieu populaire ont montré que la politique française établie en 1995 prônant 80% de bacheliers pour l'an 2000 a eu pour effet d'accroître la proportion d'élèves de milieux populaires poursuivant des études longues (Beaud, 2009, p. 100).

⁶⁴ Or, cette remarque fait fi des processus de socialisation pluriels liés entre autres, aux appartenances sexuelles. Voir à ce sujet section 2.1.3.

substituer celle d'habitus, qui l'englobe et la complète (Bourdieu, 1980b). Système de dispositions déterminé par les structures objectives dont il est issu et partiellement déterminant pour les pratiques et les perceptions individuelles qu'il génère, l'habitus assure la correspondance naturelle entre les pratiques, les représentations individuelles et l'environnement social en adaptant les premières au second, sans que l'individu ne soit conscient de cette *orchestration* intérieure (Bourdieu, 2000). L'habitus comporte une dimension historique, du fait des dispositions acquises durablement, dans le temps, à travers l'histoire individuelle (Bourdieu, 1980b). Dans cette optique, il agit aussi comme lien entre les générations.

Ainsi, l'habitus représente l'inertie du groupe déposée en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, d'appréciation et d'action qui tendent, plus sûrement que toutes les normes explicites, d'ailleurs généralement congruentes avec ces dispositions, à assurer la conformité des pratiques par delà les générations (Bourdieu, 1974, p. 29).

En ce sens, l'habitus constituerait une forme d'héritité sociale, qui supposerait la « reproduction » des conditions sociales de production des individus, mais avec une part d'imprévisibilité, en raison de son fonctionnement multidimensionnel (Bourdieu, 1980b).

Selon Bourdieu, la transmission de l'héritage culturel se ferait de façon explicite, notamment par le biais de stratégies éducatives (Bourdieu, 1974), mais surtout par osmose, les enfants acquérant les « bons » goûts, savoirs et savoir-faire du fait de leur appartenance à une famille cultivée (Bourdieu, 1966). « *La part la plus importante et la plus agissante (scolairement) de l'héritage culturel, qu'il s'agisse de la culture libre ou de la langue, se transmet de façon osmotique, même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste* » (Bourdieu, 1966, p. 396). Tant la transmission que l'acquisition de cet héritage seraient dissimulées, voire inconscientes (Bourdieu, 1979). Bourdieu souligne également que le travail d'appropriation du capital culturel à l'état incorporé coûte beaucoup de temps à « l'investisseur ». Dans cette optique, l'accumulation de ce type de capital est facilitée dès lors que la famille est fortement dotée en capitaux culturels et économiques. En effet, le processus de transmission et d'appropriation peut débuter dès la naissance et les parents sont

en mesure d'assurer à leur enfant du temps libre, en dehors de contraintes économiques, pour poursuivre le processus d'appropriation.

En tant qu'institution de reproduction de la culture légitime, l'école apparaît comme l'instrument privilégié par les familles fortement scolarisées⁶⁵ pour assurer le maintien de leur position sociale. En effet, les parents sont d'autant plus enclins à croire en la valeur sociale du titre scolaire, que leur situation sociale repose principalement sur cet acquis (Ferrand *et al.*, 1999). Selon Bourdieu, l'investissement scolaire des enfants dépend à la fois de la réussite antérieure et anticipée et de l'importance du capital scolaire dans la reproduction de la classe sociale à laquelle ils appartiennent. Dans cette optique, les enfants d'instituteurs s'investiraient plus dans leurs études que les enfants d'entrepreneurs, leur avenir dépendant davantage du titre scolaire obtenu (Bourdieu, 1974). Bien que passé sous silence par Bourdieu, cela explique en partie la mobilisation scolaire des filles. Faute d'accès au capital économique, elles se sont investies dans l'école et dans l'acquisition de capital scolaire (Marry, 2011).

Bourdieu considère que les stratégies sociales des individus et des groupes ont toujours une part de fonctions reproductrices. Nonobstant la façon dont les individus rationalisent leurs actions, elles ont pour rôle l'augmentation et la conservation du patrimoine et, de ce fait, le maintien ou l'amélioration de la position dans la hiérarchie sociale (Bourdieu, 1974). Dans cette optique, les dispositions face à l'avenir et les stratégies de reproduction seraient déterminées par la position de la classe sociale, par la position de l'individu dans sa classe sociale, mais aussi par la pente de la trajectoire collective et par la pente de la trajectoire individuelle. « *[L']habitus est la pente de [a] trajectoire sociale, individuelle ou collective, devenue penchant par où cette trajectoire ascendante tend à se prolonger et à s'accomplir [...]* » (Bourdieu, 1974, p. 22).

⁶⁵ Dans « Classement, déclassement, reclassement » (1978), Bourdieu précise que depuis les années 1970, en raison de la massification de l'accès à l'éducation supérieure, les classes fortement dotées en capital économique doivent désormais convertir leur capital économique en capital scolaire afin d'assurer leur reproduction.

2.1.2 Une théorie de la causalité du probable

Le modèle proposé par Bourdieu explique le maintien et la reproduction des inégalités sociales par leur conversion en inégalités scolaires. Il cherche à expliquer la « causalité du probable ».

En fait, la causalité du probable est le résultat de cette sorte de dialectique entre l'habitus, dont les anticipations pratiques reposent sur toute l'expérience antérieure, et les significations probables, c'est-à-dire le donné qu'il se donne par une aperception sélective et une appréciation biaisée des indices de l'avenir qu'il doit contribuer à faire advenir (choses « à faire », « à dire », etc.) : les pratiques sont le résultat de cette rencontre entre un agent prédisposé et prévenu, et un monde présumé, c'est-à-dire pressenti et préjugé, le seul qu'il puisse jamais connaître (Bourdieu, 1974, p. 28).

En précisant ainsi le rôle de l'habitus dans la reproduction des inégalités sociales, Bourdieu souhaite répondre aux critiques formulées par Boudon (1979), qui estime que la façon dont Bourdieu et Passeron ont expliqué le processus d'autoélimination dans le milieu universitaire dans *Les Héritiers* (1964) puis *La Reproduction* (1970), soit par l'intériorisation des chances objectives de réussite, se limite finalement à un « mécanisme de répétition ». Pour Boudon, cette théorie ne permet pas d'expliquer les variations dans le temps ni l'évolution des inégalités sociales. En effet, comment rendre compte de l'augmentation des taux de scolarisation des classes inférieures si le fait d'être issu d'une certaine fraction de classe devrait favoriser la reproduction ?

Or, pour Bourdieu, la reproduction n'est pas synonyme d'immobilisme social. Certes, les groupes sociaux tentent de maintenir leur position dans la structure sociale, mais ils essaient également de l'améliorer et donc, de déformer cette structure. Comme tous les groupes sont en concurrence, l'action d'une fraction de classe appelle la réaction des autres dans le même sens. Ainsi, la mobilité sociale d'une fraction de classe se caractérise par une « translation globale » au sein d'une structure où sont maintenus intacts « [l]es rapports objectifs entre

les classes » (Bourdieu, 1978, p. 19)⁶⁶. Cela dit, la reproduction sociale n'est pas infaillible et « *l'ajustement anticipé de l'habitus aux conditions objectives* » (1974, p. 5) n'est qu'un cas de figure parmi d'autres. Bourdieu a aussi montré que les conditions de possibilités peuvent changer et qu'un écart se creuse entre les chances objectives et les pratiques individuelles, comme ce fut le cas à la fin des années 1970, alors que l'inflation scolaire a dévalué les titres scolaires et a généré, du même coup, un phénomène de déclassement intragénérationnel (Bourdieu, 1978).

En ce qui concerne les réussites improbables, Bourdieu stipule que derrière ces situations particulières reposeraient généralement sur une situation familiale singulière (Bourdieu, 1966; Bourdieu et Passeron, 1964). Il écrit à propos des trajectoires ascendantes : « [...] *les enfants des classes populaires qui ont accédé à l'enseignement supérieur semblent appartenir à des familles qui se distinguent de la moyenne de leur catégorie tant par leur niveau culturel global que par leur taille [...]* » (Bourdieu, 1966, p. 392). Selon Bourdieu, les transfuges des classes populaires qui réussissent bien à l'école seraient issus de familles où sont surreprésentés les individus scolarisés dans l'enseignement supérieur, ce qui serait une marque de leur singularité culturelle. De même, ils viendraient de familles de taille restreinte, cette faible fécondité constituant une « *des stratégies négatives de reproduction qui visent à éviter le morcellement du patrimoine* » (1974, p. 32), dans le cas présent, les ressources parentales investies dans un projet de mobilité sociale.

À l'inverse, Bourdieu et Passeron (1964) notent que pour les héritiers, le fait de recevoir un certain patrimoine culturel n'est pas garant de réussite scolaire et sociale. « *Il faut par exemple se garder de croire que le patrimoine culturel favorise automatiquement et pareillement tous ceux qui le reçoivent* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 41). Il y a toujours un risque de dilapidation, qui est généralement évité par l'investissement maîtrisé de

⁶⁶ On peut faire un parallèle entre ce que Bourdieu qualifie de « translation globale » et, ce que Marie Duru-Bellat (2002) qualifie, dans le contexte éducatif, de « démocratisation de l'ouverture ». Dans sa forme « uniforme », ce type de démocratisation réfère à une avancée parallèle des groupes sociaux dans le système éducatif. Or, selon cette auteure, cette situation doit éventuellement aboutir à une démocratisation « égalisatrice », puisque les groupes sociaux les plus favorisés finiront par atteindre un plafond que les groupes sociaux défavorisés rattraperont (p. 150). Duru-Bellat considère néanmoins que démocratisation de l'ouverture génère aussi une différenciation dans l'accès selon l'origine sociale, en fonction du type de filière atteint (p. 154).

l'héritage dans le jeu scolaire. En fait, il arrive que « *les héritiers refusent d'être hérités par l'héritage* » (Bourdieu, 1975, 1981), c'est-à-dire que la relation d'appropriation réciproque entre l'héritier et son patrimoine est momentanément compromise. Bourdieu (1975) laisse ainsi entendre qu'un individu peut posséder le capital culturel (et autre) transmis par sa famille, mais refuser d'adopter les comportements et les aspirations sociales qui lui sont rattachés, bref refuser d'adopter l'identité sociale propre à ce statut.

Toutefois, dans l'œuvre de Bourdieu, là s'arrêtent les pistes pour comprendre de ce qu'il qualifie comme étant des « destins d'exception » (Bourdieu et Passeron, 1964). L'information reste sommaire en ce qui a trait aux rouages des scolarités exceptionnelles et quasi inexistante en ce qui concerne les variations dans le temps des scolarités s'écartant de la trajectoire familiale.

2.1.3 Les limites du modèle de la reproduction pour penser la transmission

Si la théorie de la reproduction demeure pertinente pour expliquer la causalité du probable, elle rencontre des limites dès lors qu'il s'agit d'expliquer l'imprévisibilité de certains parcours ou encore les effets contrastés de la transmission culturelle à une échelle individuelle. Selon de Singly (1996), l'absence du modèle de la famille comme institution contribuant à la reproduction sociale, ainsi que le peu de place laissée aux individus dans la construction de leur destin posent problème. Cette dernière critique avait d'ailleurs été formulée par Boudon dès les années 1970, qui considérait que Bourdieu et Passeron avaient sous-évalué la capacité de l'individu à effectuer des choix rationnels en fonction de certains paramètres associés à sa position dans la stratification sociale (Boudon, 1979). De Singly (1996) estime pour sa part que les tenants du modèle développé par Bourdieu et Passeron ont tendance à réduire l'interprétation des conduites et des trajectoires individuelles au caractère déterminant de leur origine sociale, se positionnant ainsi contre une explication accordant trop d'importance au libre choix. En donnant autant de poids à cette dimension biographique, l'approche de la reproduction sous-tend, selon lui, qu'à l'aide de la parfaite mesure, il sera possible de prédire les trajectoires individuelles. Si l'on pousse cette logique à l'extrême,

toutes les trajectoires de mobilité sociale s'expliqueraient par la présence de capital « caché », qu'il n'a tout simplement pas encore été donné de mesurer.

De plus, de Singly (1996) constate qu'en mettant l'accent sur l'idéologie du don et du mérite, la théorie de la reproduction n'approfondit pas les mécanismes permettant de saisir pourquoi certains réussissent à hériter, pourquoi certains réussissent sans hériter et, pourrait-on ajouter, pourquoi certains ne réussissent pas à hériter ou ne réussissent pas même s'ils ont hérité. Selon lui, cette façon de présenter la réussite des héritiers occulte le travail de l'héritier, travail qu'il masque lui aussi par son discours sur le don. Mais ce type de représentation dissimule aussi l'autre pendant de l'appropriation de l'héritage, soit le travail de transmission. Dans cette optique, c'est donc partiellement la même critique que de Singly que formule Henri-Panabière (2007) dans sa thèse, lorsqu'elle souligne que Bourdieu et Passeron ont peu conceptualisé le fonctionnement du processus de transmission de l'héritage culturel, qui est resté réduit, dans leur modèle théorique, à un mécanisme assurant la reproduction.

Marry (2001, 2011) estime pour sa part, à la suite de Kandel (1975) que dans leur théorisation initiale de la reproduction sociale, Bourdieu et Passeron sont restés muets quant à l'impact du genre dans la reproduction des rapports sociaux de domination, mais surtout qu'ils ont fait peu de cas de la dimension sexuée du processus de transmission de l'héritage familial. Dans *Les Héritiers*, les « héritières » sont à peine évoquées alors que dans les années 1960, elles constituaient déjà la majorité des étudiants en Lettres (Marry, 2001). De même, Bourdieu et Passeron traitent peu des mères qui sont dépeintes comme des femmes au foyer dont les filles auraient intériorisé le destin social le plus « probable » pour elles, en s'orientant vers ce type d'études et en les abandonnant plus vite que les garçons. Selon Marry (2001, 2011), cela reflète la vision que les sciences sociales proposaient des femmes dans les années 1960-70, l'importance accordée aux rapports de classes supplantant celle des rapports de genre⁶⁷.

⁶⁷ Selon l'auteure, le contexte social du début des années 1960 en France où les femmes étaient peu présentes sur le marché du travail et avaient tendance à abandonner leur occupation au moment de fonder une famille a contribué à cette vision des choses. Les paradigmes dominants en sciences sociales à cette époque (marxisme, structuralisme) seraient également responsables de ce silence. Toutefois, des mères au foyer ont souvent incité leur fille à poursuivre des études qu'elles-mêmes ont été contraintes d'abandonner lors de leur mariage ou de la naissance du premier enfant. En outre, c'est

Dans cette optique, la mobilisation des filles dans le système éducatif dès la fin des années 1960, mais surtout leur succès scolaire au cours des décennies qui ont suivi favorise une nouvelle production scientifique à partir des années 1990. Alors que la théorie de la reproduction perçoit les femmes comme dominées tant dans le système scolaire que dans les rapports de classe, la réussite des filles à l'école constitue une anomalie à expliquer (Marry, 2001). Cela permet de renouveler la perspective de la sociologie de l'éducation (et des professions) sur les parcours scolaires et professionnels en y introduisant l'empreinte du genre. Les travaux sur les destins improbables des femmes, que ce soit dans des filières que l'on estime généralement réservées aux hommes (Daune-Richard et Marry, 1990; Lemarchant, 2007, 2009), dans des parcours scolaires d'élite (Ferrand *et al.*, 1999) ou dans des métiers traditionnellement masculins (Buscatto, 2008; Marry, 2004; Pruvost, 2008) sont l'occasion de révéler l'influence des transformations historiques en ce qui a trait au rôle des femmes dans la société ainsi que dans les modèles éducatifs désormais plus égalitaires (Marry, 2001). Ces recherches participent également à mettre en lumière l'interaction entre le genre et le processus de transmission au sein des configurations familiales, les hommes et les femmes (parents, grands-parents, etc.) contribuant différemment au développement de goûts, de compétences, de dispositions des jeunes filles et garçons (voir section 2.2.2). Par ailleurs, Marry (2011) souligne que les résultats issus de ces travaux ont aussi permis de rééquilibrer les catégorisations sociales jusqu'alors dominées par la lignée paternelle (ex. le statut socioprofessionnel du père)⁶⁸.

Concernant le « contenu » de l'héritage familial, Bourdieu et Passeron ont fortement insisté sur le rôle joué par le capital culturel transmis par la famille dans la production et le maintien des inégalités scolaires alors que déjà, dans les années 1960, Bisseret soulevait l'importance du capital économique sur la réussite des étudiants (voir section 2.2.1.1). Par ailleurs, le capital culturel qu'ils percevaient comme rentable sur le marché scolaire (culture libre ou générale, capital linguistique) est largement teinté par une vision particulière des études

justement dans ces années-là (début des années 60) que le taux d'activités des femmes mariées et mères s'est mis à progresser.

⁶⁸ Il s'agit d'ailleurs d'un enjeu dont j'ai tenté de tenir compte au moment d'opérationnaliser mon objet de recherche. Voir chapitre 4.

universitaires françaises, soit celle des étudiants en lettres dans les années 1960. Or, cette perspective apparaît archétypale d'une époque et d'un contexte (Clerc et Fave-Bonnet, 2001; Passeron, 1991) qui n'est plus le même à l'heure actuelle, et ce, même en France. D'une part, la hiérarchie des filières universitaires s'est depuis transformée. La culture littéraire ne domine plus les études supérieures, un renversement s'étant opéré depuis les années 1960 entre les pôles littéraires et scientifiques⁶⁹. Et déjà, à l'époque des « Héritiers », les travaux de Monique de Saint Martin montraient que l'héritage culturel familial avait un impact moindre sur les scolarités scientifiques que sur les scolarités littéraires (de Saint Martin, 1968, p. 169) tout en précisant que le capital linguistique hérité de la famille restait rentable pour ce type d'études⁷⁰.

D'autre part, le public étudiant a changé (voir chapitre 1). Dans les universités, on parle maintenant depuis une vingtaine d'années des « nouveaux étudiants » (Elrich, 1998) des « étudiants sans qualité » (Felouzis, 2001), de l'investissement des établissements universitaires par les classes populaires (Beaud et Convert, 2010)... Selon Felouzis (2001), les « héritiers » tels que les concevaient Bourdieu et Passeron se concentrent désormais dans des institutions élitistes comme les classes préparatoires et les grandes écoles. Ce faisant, la vision dichotomique proposée par Bourdieu et Passeron (1964), entre boursiers et héritiers, ne cadre plus du tout avec l'expérience des étudiants universitaires (Dubet, 1994a). La transformation du public étudiant a également engendré la transformation de l'institution universitaire (diversification des filières, professionnalisation des programmes) et des

⁶⁹ Au Québec, ce renversement débute avec la Deuxième Guerre mondiale. Selon Dandurand, Fournier et Bernier (1980), le développement économique que connaît le Québec durant la guerre est favorable aux facultés des sciences, qui gagnent en légitimité. Ce revirement se confirme avec les réformes du système éducatif des années 1960, qui permettent aux étudiants dans le secteur préuniversitaire d'acquérir une formation scientifique plus approfondie que ce n'était le cas à l'époque des collèges classiques (Magnuson, 1980).

⁷⁰ De Saint Martin écrivait à ce sujet : « *Tout concourt à indiquer qu'à l'oral peut-être plus encore qu'à l'écrit, les enseignants privilégient, inconsciemment sans doute, les étudiants capables de s'exprimer avec aisance [...]* » (de Saint Martin, 1968, p. 180). Ce favoritisme reposait à l'époque sur la hiérarchie des filières scolaires. « *Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si les enseignants scientifiques accordent, au moins implicitement, une telle valeur à la culture littéraire ; agissant ainsi, ils ne font que se conformer à la tradition scolaire qui privilégie les études littéraires au détriment des études scientifiques et techniques* » (de Saint Martin, 1968, p. 181). Or, comme la hiérarchie s'est désormais inversée, on peut se demander si ce résultat se vérifie toujours aujourd'hui.

capitaux favorisant la distinction (Beaud et Convert, 2010)⁷¹.

Par ailleurs, Bourdieu et Passeron font du capital culturel et plus spécifiquement de la culture légitime, la pierre angulaire du système éducatif. Cependant, la culture ne constitue une source de distinction que si elle est hautement différenciée. La culture légitime française serait marquée par une forte tradition intellectuelle et artistique où, selon Bourdieu et Passeron (1970), prédomine le courant humaniste⁷². Or, cela ne semble pas nécessairement aller de soi dans tous les pays, notamment en Amérique du Nord. Mohr et DiMaggio (1995), qui se sont intéressés à la transmission intergénérationnelle du capital culturel dans les familles américaines au début des années 1960, estiment qu'à l'instar des pays européens, les États-Unis disposent d'une culture cultivée qui se distingue amplement de la culture populaire. À l'inverse, Lamont et Lareau (1988) posent l'hypothèse que la culture cultivée américaine est technique et matérialiste, en plus d'être faible et décentralisée, ce qui la rend moins distinctive socialement qu'en France.

Important features of American society, such as high social mobility, strong cultural regionalism, ethnic and racial diversity, political decentralization and relatively weak high culture traditions suggest that culture is not as highly class-differentiated in the U.S. as it is in France (Lamont et Lareau, 1988, p. 161).

Ces auteures estiment que la culture cultivée américaine serait plus instable qu'en France, ce qui entraînerait plus de transgressions et d'innovations culturelles, mais ce qui aurait aussi pour effet de brouiller les frontières entre la culture légitime et une culture « moins » légitime.

Les résultats des analyses de Dumais (2002) s'inscrivent dans le même sens. Elle s'interroge même sur la pertinence du concept de capital culturel dans le contexte américain.

⁷¹ Il s'agit néanmoins d'exemples propres au contexte français. Le système québécois reste très différent (voir chapitre 1) et l'enjeu de la professionnalisation des études universitaires y est beaucoup moins discuté (Doray *et al.*, 2015).

⁷² Et encore, cette vision unifiée (voire hégémonique) des pratiques et dispositions culturelles au sein de la classe dominante est également critiquée par des sociologues français (Coulangeon, 2004) en raison de la transformation de la société contemporaine où les référents normatifs seraient désormais pluriels et éclatés (voir section 2.3).

In the United States, then, it may not be so much whether one participates in cultural activities, but whether one has the habitus that leads one to expect an upper-white-collar career, that affects educational success and, in the case of social class, perpetuates the existing stratification structure (Dumais, 2002, p. 57).

Selon Dumais, plus que le capital culturel, ce serait l'habitus, ici opérationnalisé par la mesure des aspirations professionnelles, qui influencerait le plus la réussite scolaire des élèves du secondaire. Ce constat apparaît cohérent avec le contexte scolaire nord-américain, où la formation universitaire est bien souvent axée sur le devenir professionnel des étudiants. Cela dit, en opérationnalisant de la sorte l'habitus de fraction de classe, le modèle de Dumais se rapproche quelque peu de celui de Boudon (1979), selon qui plutôt que l'héritage culturel familial, c'est la position dans la stratification sociale qui influence les aspirations des individus et leurs choix scolaires dans l'enseignement supérieur.

L'interprétation que Dumais propose du capital culturel aux États-Unis pose la question du contexte, mais également de la façon dont les analyses contemporaines qui s'appuient sur de la reproduction sociale opérationnalisent ce modèle théorique. Bourdieu ne séparait pas l'effet du capital culturel de celui de l'habitus de classe. Comme il a été exposé précédemment, c'est l'héritage culturel familial, composé de ces deux dimensions, qui se répercutait selon lui sur les scolarités des élèves et des étudiants. Toutefois, l'effet de l'habitus étant difficilement observable, ce sont bien souvent des analyses s'appuyant sur le niveau de capital culturel détenu à l'état institutionnalisé (titre scolaire) qui ont été et qui sont produites pour examiner les réussites ou les échecs scolaires dans une perspective de reproduction sociale, réduisant par le fait même ce phénomène complexe à une seule dimension du problème. Le fait que chez Bourdieu, les modes de transmission de l'héritage culturel familial, que ce soit l'osmose ou les stratégies éducatives conscientes, ont presque toujours été conçus comme dissimulés (Mauger, 1989, 2015), a possiblement contribué à cette tendance chez certains sociologues de l'éducation. De fait, on sait finalement très peu de choses sur ce processus qui serait un travail pédagogique à la fois conscient et inconscient.

2.1.4 Constats

Les travaux de Bourdieu et Passeron en sociologie de l'éducation effectués au cours des années 1960 ont permis de révéler l'importance des ressources culturelles dans la production et la reproduction des inégalités scolaires et sociales. Leur modèle théorique a accordé une grande importance à la transmission de l'héritage culturel familial, composé du capital culturel et de l'habitus de classe, dans l'explication des carrières scolaires et du phénomène d'autoélimination du champ scolaire. L'institution scolaire joue également un rôle phare dans ce modèle théorique, en légitimant certains acquis culturels (ceux de la classe dominante) plutôt que d'autres (ceux des classes populaires), ou en y accordant une valeur distinctive, facilitant d'emblée les scolarités des enfants de milieux privilégiés.

Dans un second temps, Bourdieu et Passeron ont travaillé à l'élaboration du concept d'habitus, perçu comme une forme d'hérédité sociale assurant l'insertion de la trajectoire individuelle dans la pente de la trajectoire familiale. Conscient que la reproduction n'était ni mécanique ni systématique, Bourdieu a par la suite développé différentes explications pour rendre compte, par exemple, de l'augmentation généralisée des taux de scolarisation. Néanmoins, il a très peu réfléchi aux exceptions et aux variations des parcours, sinon comme une suite de prises de décisions influencées par différents facteurs où l'origine sociale demeure le plus important (Bourdieu et Passeron, 1970).

Plusieurs critiques ont été formulées depuis afin de souligner les limites de l'approche bourdieusienne pour penser le devenir scolaire des individus. Le fait que ce modèle soit très ancré dans un certain contexte sociohistorique (Clerc et Fave-Bonnet, 2001; Passeron, 1991), mais également qu'il focalise presque exclusivement sur le contenu de l'héritage plutôt que sur le processus et les conditions de sa transmission engendrent des carences au plan théorique. La section qui suit tente d'approfondir la question de la transmission culturelle à partir de travaux plus récents sur la question.

2.2 La transmission de l'héritage culturel familial

Bourdieu a beaucoup insisté sur le rôle du capital culturel et de l'habitus de classe comme dimensions de l'héritage culturel familial « rentable » scolairement. Or, les recherches menées au cours des trente dernières années, entre autres sur les réussites improbables, ont permis de nuancer cette vision en offrant un autre éclairage de cet héritage et en s'attardant davantage au processus par lequel il est transmis.

2.2.1 Le contenu « révisé » de l'héritage

2.2.1.1 La diversité des capitaux

Bourdieu a souligné l'importance que le volume de capital social et de capital économique pouvait avoir sur la trajectoire scolaire et professionnelle des individus, sa détention pouvant faciliter des parcours élitistes ou favoriser une reconversion en cas d'échec scolaire (Bourdieu, 1978, 1980a). Néanmoins, l'absence de capital économique a rarement été présentée par Bourdieu comme un frein aux études. L'effet du capital culturel est, dans cette optique, toujours prédominant.

M. Paul Clerc a pu montrer que, à diplôme égal, le revenu (fortement lié, on le sait, au niveau d'instruction du chef de famille) n'exerce aucune influence propre sur la réussite scolaire et que, à l'opposé, à revenu égal, la proportion de bons élèves varie de façon très significative, selon que le père n'a pas de diplôme ou est bachelier (Bourdieu, 1966, pp. 388-389).

Cela dit, des études ont montré que le capital économique pouvait constituer un obstacle à la poursuite des études. Au Canada, Finnie et Mueller (2008) ont souligné l'influence du revenu parental sur la poursuite à l'université. Si l'effet de ce facteur tend à diminuer lorsque le niveau de scolarité des parents est également pris en compte, il demeure significatif. Toutefois, peu d'études ont établi un lien entre le revenu des parents et la persévérance aux études ou la réussite dans l'enseignement postsecondaire (Parkin et Baldwin, 2009). En ce

qui concerne l'influence du travail rémunéré, les résultats des études canadiennes divergent. Roy (2007) indique qu'en dessous de 25 heures travaillées par semaine, occuper un emploi n'a pas d'incidence négative sur la réussite des études collégiales⁷³. Pour leur part, Laplante *et al.* (2010) ont montré, à l'aide de l'Enquête auprès des jeunes en transition, qu'avoir un emploi permanent et un revenu élevé augmentaient les risques de départ du premier programme universitaire. En fait, plus les étudiants sont porteurs de traits caractéristiques de l'âge adulte, plus le risque d'abandon serait élevé (voir section 3.3.2.3). En France, Bisseret (1968) a souligné dès les années 1960 que le travail rémunéré constituait un handicap important à la réussite des études universitaires, laissant entendre que le fait de ne pas être pris en charge par la famille nuisait à la poursuite de la scolarité. Trênte ans plus tard, Gruel (2002) a constaté que le revenu des parents et le fait d'exercer une activité professionnelle concurrente aux études au moins à mi-temps et de façon constante diminuaient les chances de réussir les examens de fin d'année à l'université⁷⁴.

Dans un autre registre, l'engagement religieux ou militant des parents peut également avoir des répercussions sur le destin scolaire de leurs enfants (Lahire, 1995; Laurens, 1992; Mohr et DiMaggio, 1995; Terrail, 1990). Terrail (1990) a montré que l'intégration religieuse assurait des ressources morales aux familles de milieu populaire dont le projet de mobilité sociale passait par la scolarité de leurs enfants. Mohr et DiMaggio (1995) ont pour leur part constaté un effet positif de l'engagement religieux des parents sur le capital culturel détenu par les garçons américains de classe moyenne. Dans le même sens, les parents militants transmettraient à leurs enfants des connaissances acquises dans le milieu syndical ou politique (histoire, vision critique de la politique), mais également une éthique revendicatrice pouvant être mobilisée au cours de leur parcours scolaire (Terrail, 1990). Cela dépendrait toutefois du contexte et de l'origine sociale initiale des parents. Pagis (2009) a montré dans sa thèse sur la transmission intergénérationnelle dans les familles de soixante-huitards que le militantisme pouvait aussi avoir pour effet de limiter l'implication des parents dans la

⁷³ Toutefois, il souligne que les étudiants qui doivent travailler plus de 25 heures par semaine le font souvent par nécessité économique, et que cela a des conséquences négatives sur leurs résultats scolaires.

⁷⁴ D'un point de vue plus « qualitatif », Pinto (2010) a montré que les emplois étudiants étaient différenciés socialement, leur influence sur la suite du parcours scolaire dépendant du sexe, mais surtout de l'origine sociale des étudiants.

scolarité de leur enfant, voire de dévaloriser la réussite scolaire, soit par conviction (protester contre l'élitisme), soit parce que les parents avaient l'impression qu'en « baignant » dans un milieu militant et intellectuel, les enfants acquéraient par eux-mêmes le capital culturel nécessaire à leur réussite. Dans le même sens, un étudiant ayant acquis des compétences en matière de militantisme au sein de sa famille pourrait se désengager de ses études pour militer.

Outre le « capital militant », Ferrand *et al.* (1999) ont aussi souligné l'importance de ressources familiales comme l'autodidaxie et la culture personnelle dans la réussite des normalien(ne)s issus de familles faiblement dotées en capital culturel et scolaire. Le capital transmis par la famille peut également être « international ». En effet, Wagner (2005) a remarqué que les familles aux racines cosmopolites transmettaient à leur filiation un héritage « international » les prédisposant à des études et une profession « mondialisées ».

2.2.1.2 Les autres composantes de l'héritage culturel familial

Par ailleurs, l'héritage familial ne se compose pas exclusivement de capitaux : il inclut également des dispositions et des valeurs, conceptualisées dans la théorie de la reproduction sous la forme d'un ethos/habitus de classe. Bernard Lahire (1994, 1995) a examiné le fonctionnement des configurations familiales et leur consonance ou dissonance avec le milieu scolaire de l'école élémentaire. Comme Bourdieu, il estime que les familles transmettent à leurs enfants un ethos, c'est-à-dire un ensemble de valeurs morales et de règles de conduite (Lahire, 1994). Toutefois, il souligne que, comme les contextes familiaux sont rarement cohérents sur le plan de la culture et de la morale, l'ethos familial ne l'est pas nécessairement. En effet, les sources de socialisation au sein de la famille et de l'entourage sont multiples et elles peuvent constituer des pôles socialisateurs contradictoires pour l'enfant. Selon Lahire (1994), la réussite scolaire des enfants dépend donc de la force, au sein de la configuration familiale, des traits concordant avec l'école et de leur stabilité dans le temps.

Différentes dimensions de la vie familiale peuvent donc influencer sur la socialisation de l'enfant

puis sur sa scolarité⁷⁵. Lahire (1995) insiste tout d'abord sur le rapport que les parents entretiennent à la lecture et à l'écriture. La familiarisation précoce à la lecture favoriserait la réussite scolaire. Le fait de lire à l'enfant engendrerait un rapport positif au livre, tout en étant une activité par laquelle l'enfant reçoit aussi de l'affection. Dans le rapport à la lecture, les parents servent de modèle, et le fait qu'ils lisent régulièrement ou non, que les livres constituent un objet familier ou non, teinterait la nature de l'expérience et du rapport à la lecture des enfants. Le rapport à l'écriture renvoie davantage à des fonctions utilitaires. Selon Lahire (1995), les familles qui se servent de l'écrit au quotidien font montre de dispositions organisatrices, planificatrices qui influenceraient le rapport au temps et à l'espace des enfants.

Il est également question chez Lahire de l'ordre physique et moral familial (ethos). Les parents peuvent inculquer à leurs enfants le respect de l'autorité, les comportements adéquats à avoir en public, etc., soit un type d'ethos qui se rapproche de celui de l'école élémentaire. Être issu d'une famille organisée, où règne l'ordre physique et moral, permet à un enfant d'être ordonné d'un point de vue cognitif, ce qui peut favoriser sa réussite scolaire.

Par une série de qualités sociales, indissociablement comportementales et organisationnelles, mise « naturellement » en œuvre dans le quotidien domestique (précision, régularité, effort, organisation, classements et rangements, ordre, clarté et minutie), les parents préparent les enfants à une série de qualités scolaires (des enfants issus de ces contextes sont qualifiés de « très scolaires » par leurs enseignants) (Lahire, 1994, p. 88).

En même temps, Lahire souligne que ces dispositions ascétiques ou rationnelles peuvent être concurrencées par des dispositions hédonistes ou ludiques. D'ailleurs, il remarque que ces dispositions correspondent le plus souvent à des pôles sexués au sein du couple, les femmes représentant bien souvent le pôle ascétique et les hommes, le pôle hédoniste.

Dans le même sens, la plus ou moins grande proximité entre les formes de l'autorité parentale

⁷⁵ Ces différentes « dispositions » scolairement rentables transmises par la famille sont reprises par Gaële Henri-Panabière dans sa thèse sur les méshéritiers (2007). Cette dernière les catégorise légèrement différemment, puisqu'elle identifie quatre « indicateurs de dispositions » : 1) rapport au temps ; 2) rapport aux savoirs ; 3) rapport à l'autorité et 4) rapport au langage.

et celles privilégiées par l'école renseignerait, selon Lahire (1994, 1995) sur la facilité de l'enfant à agir correctement par lui-même (« autonomie ») ou à manquer d'autodiscipline aux yeux des enseignants. Ce faisant, les familles favorisant un rapport à l'autorité basé sur la rationalité de l'enfant et sur le développement de dispositions autorégulatrices plutôt que sur des mesures coercitives externes, seraient concordantes avec la « forme scolaire⁷⁶ ».

Le rapport entretenu par les parents aux savoirs, et plus largement, leur attitude envers l'école influencerait aussi la scolarité de leur enfant (Lahire, 1994 ; 1995). Bourdieu et Boudon ont insisté tous les deux, quoique différemment, sur le fait que les aspirations parentales affectaient la réussite scolaire des enfants. Mais plus concrètement, au quotidien, le soutien fourni par les parents durant la scolarité de leur enfant serait central à leur réussite. De fait, si l'investissement n'est pas adéquat (sur- ou sous-investissement), les résultats de l'enfant peuvent en subir les contrecoups. Étudiant des familles de classes populaires, Lahire estime néanmoins « *qu'il est sans doute « préférable » d'avoir des parents sans capital scolaire que des parents que l'école a fait souffrir* » (Lahire, 1994, p. 93). Car les sentiments négatifs envers l'école, les angoisses face aux apprentissages peuvent également faire l'objet de transmission. Dans un article sur les « méshéritiers », Henri-Panabière (2008) expose le cas d'une jeune adolescente dont les difficultés en orthographe semblent reproduire presque à l'identique celles vécues par sa mère au cours de sa propre scolarité. Selon Henri-Panabière, cette transmission « indésirable » apparaît d'autant plus efficace que la mère s'identifie « rétrospectivement » au parcours scolaire de son enfant.

Un sous-investissement pédagogique de la part des parents trahit-il une dévalorisation de l'école ? Lareau (1987), dans un article sur les relations différenciées de familles avec l'institution scolaire en fonction de leur origine sociale, souligne que les acteurs du milieu scolaire ont tendance à faire cette association. Or, selon elle, la vaste majorité des parents accorderaient de la valeur à l'éducation et auraient des aspirations scolaires pour leurs

⁷⁶ Kohn (1963) a montré aux États-Unis que les relations d'autorité parents-enfants différaient en fonction de la classe sociale d'appartenance. Selon ses recherches, les classes populaires privilégieraient des formes disciplinaires coercitives, alors que les classes moyennes et supérieures recouraient à l'argumentation et à la discussion. Néanmoins, cette vision est désormais contestée par d'autres chercheuses, notamment Ferrand *et al.* (1999), en raison de l'évolution des modèles éducatifs. Voir section 2.2.3.

enfants. Les résultats de son enquête menée aux États-Unis montrent plutôt que les différences dans l'engagement des parents traduiraient des différences de dotation en capital social, économique et culturel.

2.2.2 Les conditions de transmission

En 1979, Bourdieu notait que l'appropriation de l'héritage culturel familial était un processus coûteux en temps. Lahire (1994) insiste pour sa part sur le fait que sa transmission doit se traduire par la présence stable et continue de la personne qui en est détentrice au sein de la configuration familiale. « *Les personnes qui ont les dispositions culturelles susceptibles d'aider l'enfant et, plus généralement, de le socialiser dans un sens scolairement harmonieux n'ont pas toujours le temps ou les occasions de véritablement produire des effets de socialisation* » (Lahire, 1995, p. 274). Des parents très scolarisés, mais peu présents en raison de leurs occupations professionnelles ou pour cause de divorce, ne sont donc pas toujours à même de transmettre les ressources nécessaires à la réussite scolaire de leurs enfants.

De fait, la transmission de l'ensemble de ces valeurs et dispositions n'est possible que dans des relations sociales qui structurent, positivement ou négativement, la configuration familiale. Lahire (1995) estime que ces relations sont teintées d'une dimension affective, une idée que Berger et Luckmann (1966) ont aussi évoqué à propos de la socialisation de l'enfant. Pour ces auteurs, ce processus ne se limite pas à sa dimension cognitive, mais comporte également un important aspect affectif. Sans une forme d'attachement émotionnel à l'autrui significatif, il serait difficile, voire impossible pour l'enfant d'apprendre. Pagis (2009) reprend ce constat en y associant l'idée d'obligation et de dépendance⁷⁷ :

Les rapports d'obligation et de dépendance qui trament les relations de transmission dans la famille sont indissociables des rapports affectifs qui se nouent entre les acteurs de ces relations, et la formation des goûts politiques comme du goût scolaire doit beaucoup à la relation affective entretenue avec l'agent de socialisation (parents ou instituteurs) [...] (Pagis, 2009, p. 603).

⁷⁷ Lahire (1995) parle pour sa part de relation d'interdépendance (p. 285).

Ferrand *et al.* (1999), Lahire (2003) et Henri-Panabière (2007) ont constaté qu'il existait dans les familles un processus d'identification entre les parents et les enfants sexuellement orienté (mère/fille, père/fils), qui influence la transmission culturelle. Mohr et DiMaggio (1995) soulignent un effet important du sexe dans l'acquisition du capital culturel, les filles étant davantage dépositaires de ce type de capital que les garçons. Dans les familles hétérogames sur le plan scolaire (parents qui ont des niveaux scolaires très différents), l'identification à l'un ou l'autre des parents pourrait avoir des conséquences contrastées sur la scolarité des enfants.

Dans de nombreux cas, nous avons noté que dans des familles où il y avait un déséquilibre flagrant de capital culturel, de disposition sociale ou de type d'attitude culturelle entre le père et la mère ou, plus généralement entre les hommes et les femmes, les scolarités des filles et des garçons étaient différentes et en faveur du pôle (masculin ou féminin, selon le cas) le plus proche de l'univers scolaire [...] (Lahire, 1994, p. 89)⁷⁸.

Selon Henri-Panabière (2007), ce processus d'identification peut aussi faire varier le type d'accompagnement parental dans le travail scolaire, dans les loisirs et peut même affecter les relations d'autorité, ce qui se répercute sur les moments possibles de transmission de goûts et de dispositions.

Avec le temps, les relations intrafamiliales tendent vers l'ambivalence⁷⁹ (Widmer et Lüscher,

⁷⁸ Lahire (2003) va plus loin dans son raisonnement en ce qui concerne la transmission des pratiques d'écriture. Il indique que dans les milieux populaires, la pratique domestique de l'écrit est surtout une caractéristique féminine, les hommes entretenant souvent un rapport négatif à l'écrit. Ce faisant, le petit garçon qui s'identifie à son père pourrait développer un rapport négatif à l'écrit, associant cette pratique à l'univers féminin. « Là où la fille peut s'identifier pleinement et faire progressivement siennes, avec plaisir, des pratiques au départ sollicitées – preuve d'une intériorisation complète et réussie de l'habitude ou de la disposition -, les garçons peuvent, à la suite d'une sorte de déduction pratique, exprimer leur désintérêt ou leur insensibilité à l'égard de l'écrit (intime, domestique, familial). Ils construisent leur propre identité sexuée à travers la résistance plus ou moins ferme (selon notamment le degré de désertion domestique du père) à ce type d'écrit » (p. 219).

⁷⁹ Les auteurs définissent comme suit la notion d'ambivalence : « [...] l'expérience individuelle d'une oscillation temporaire ou durable entre des opposés polaires en ce qui concerne le ressenti, la pensée, la volonté ou l'action. Cette oscillation est significative pour l'identité individuelle ainsi que pour la

2011), des tensions émergeant chez l'individu entre son besoin d'affiliation, d'appartenance à la cellule familiale et le désir d'acquiescer son autonomie face à cette relation de dépendance. À cet effet, Widmer et Lüscher (2011) notent : « *L'ambivalence semble être particulièrement forte dans les périodes de transition de la vie [...]* » (p. 53). Ces auteurs font référence à la prise en charge des parents par leurs enfants, dans une optique de travail du « *care* ». Néanmoins, ce constat apparaît également adéquat pour qualifier la relation entre les parents et leurs enfants au moment où ils entrent dans l'âge adulte, quittent le foyer familial, font des choix pouvant contrarier leurs parents, etc. Or, si ces bouleversements dans la relation parent-enfant se produisent une fois la socialisation primaire terminée, ils peuvent néanmoins affecter l'appropriation de l'héritage transmis et plus largement, la construction identitaire de l'individu lors des phases de socialisation secondaire (voir sections 2.2.4 et 2.3.1).

Le contexte de la transmission de l'héritage culturel familial est également très important. D'une part, ce processus requiert des conditions économiques minimales permettant d'assurer la stabilité du foyer. Lahire (1995) montre qu'en situation de chômage ou de grande précarité, les parents peuvent rencontrer des difficultés à anticiper le futur ou à conserver une routine familiale structurée autour de l'horaire de travail du « chef de famille ». Dans certains cas, la mère se voit obligée de travailler davantage, ce qui se répercute sur son implication dans le suivi scolaire des enfants. D'autre part, il arrive que d'autres types d'incidents biographiques (mortalité, divorce, maladie) viennent bouleverser la stabilité de l'ordre familial, agissant comme des révélateurs de difficultés ou de contradiction éducatives au sein de la famille (Henri-Panabière, 2007). Ces événements peuvent nuire à l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant ou encore, avoir des effets combinatoires accentuant les facteurs négatifs sur la scolarité en cours. Selon le moment où elles se produisent, les perturbations affecteraient différemment les membres d'une même fratrie. Henri-Panabière (2007) souligne que la disponibilité des parents change au cours de la biographie familiale, entraînant une différenciation de leur investissement scolaire selon le rang de l'enfant dans la fratrie. Cette

réflexivité des acteurs ; elle ressort en large partie de la structuration du contexte social propre à chaque acteur. La notion d'ambivalence met le doigt sur le fait que des attitudes, des comportements, des pratiques, à la fois conflictuels et solidaires, structurent les relations sociales [...] » (Widmer et Lüscher, 2011, p. 51).

situation expliquerait les avantages liés au statut d'aîné et d'enfant unique⁸⁰, qui semblent « protégés » dans leur scolarité.

Cela dit, si les avantages assortis au rang d'aîné ressortent au plan statistique, ce lien causal est loin de s'imposer dans les enquêtes de nature plus qualitative. Par exemple, Ferrand *et al.* (1999) ont montré dans le cas des normaliennes issues de familles peu dotées culturellement, que le fait d'être la cadette pouvait être plus avantageux dans la poursuite d'un parcours d'excellence scolaire. Les dernières de la fratrie étaient plus à même de profiter des gains associés à l'avancement professionnel des parents et à l'amélioration du statut socioéconomique de la famille. De même, le cadet peut aussi bénéficier de l'entraide au sein de la fratrie, ses aînés pouvant agir à titre de soutien dans son parcours scolaire (Isambert-Jamati, 1995).

2.2.3 Le processus de transmission

Mais qu'en est-il du processus même de transmission de l'héritage culturel ? Les auteurs consultés précédemment (Lahire, Henri-Panabière, Pagis) l'associent au processus de socialisation familiale, généralement perçu comme la période de socialisation primaire. Berger et Luckmann (1966) définissent ce phénomène comme suit : « [...] *the comprehensive and consistent induction of an individual into the objective world of a society or a sector of it* » (p. 130). Berger et Luckmann attribuent à l'autrui significatif la responsabilité de la socialisation de l'enfant. Celui-ci agit à titre de médiateurs de la réalité sociale, qui est filtrée selon sa position sociale ainsi que sa biographie. Par le biais de cet autre avec qui il entretient une relation signifiante, l'enfant apprend les rôles et les attitudes à adopter pour devenir un membre de la société. Le processus de socialisation primaire reposerait aussi sur l'identification à un monde social. « *Indeed, identity is objectively defined as location in a certain world and can be subjectively appropriate only along that world. Put differently, all identifications take place within horizons that imply a specific social world* » (Berger et

⁸⁰ Selon Laurens (1992), ce n'est pas tant le rang dans la fratrie, que le fait d'être issu d'une famille de taille restreinte qui avantage les élèves dans leur scolarité.

Luckmann, 1966, p. 132). Ce faisant, les auteurs indiquent que recevoir une identité correspond aussi au fait de recevoir une place dans ce monde, l'identité étant dès lors reliée à l'origine sociale de l'individu.

Darmon (2006)⁸¹ identifie quatre axes structurant le processus de socialisation, soit le niveau de conscience, le niveau de contrainte, la nature des mécanismes mis en œuvre et les instruments de la socialisation. Les paragraphes qui suivent s'inspirent de ces différentes dimensions, mais en proposent une perspective se limitant à la transmission culturelle spécifiquement.

L'ancienneté du capital culturel transmis, c'est-à-dire son ancrage dans la biographie familiale, influencerait la mise en œuvre de la transmission. Dans les familles héritières de longue date, le « travail » autour de la transmission serait moins perceptible et moins conscient en raison de l'inscription temporelle beaucoup plus ancienne du projet scolaire⁸² (Ferrand *et al.*, 1999; Henri-Panabière, 2008), d'où cette impression que l'excellence semble naturelle, alors qu'elle repose sur tout un travail en amont, amorcé même par les générations antérieures.

Cela ne veut pas dire que ce processus est exempt de contraintes. Ferrand *et al.* (1999) notent que, selon le contexte scolaire, le processus de transmission culturelle chez les familles héritières oscille entre deux formes : la distance et l'imposition. La transmission « distante » se rapproche de la transmission osmotique décrite par Pierre Bourdieu : elle se ferait de façon subtile, implicite, par le biais de la constitution d'un habitus « culturel » de classe particulièrement efficace. Ferrand *et al.* (1999) remarquent que les familles héritières entretiennent une certaine distance vis-à-vis des normes scolaires, leur objectif étant plutôt de faire naître dans la douceur le désir de l'enfant d'être conforme aux aspirations familiales (ce que les auteurs qualifient d'« inculcation douce »). Elles constatent d'ailleurs, à l'instar de Guillaume (2002), que les « héritiers » dont le parcours s'imbrique dans la trajectoire

⁸¹ Darmon distingue le niveau de conscience et le niveau de contrainte, mais dans le cadre de cette thèse, ces deux dimensions se recourent.

⁸² On observe aussi des différences dans la réussite de la fratrie, plus homogène chez les héritiers, alors qu'elle est beaucoup plus différenciée au sein des autres types de familles.

familiale ont de la difficulté à expliciter le rôle de leurs parents dans leur orientation scolaire et professionnelle.

Par ailleurs, bien que cela soit moins visible, la transmission culturelle au sein des familles héritières prend également une forme plus contrainte. Ferrand *et al.* (1999) signalent que la transmission demande un travail tant de la part des détenteurs que de l'héritier : la famille tout autant que l'élève doivent se mobiliser. « *Hériter du capital culturel nécessite un effort et c'est cet effort qui fera l'objet d'un contrôle parental* » (Ferrand *et al.*, 1999, p. 58). Cette vision est partagée par François de Singly qui écrit (1996) : « *La mobilisation dans un contexte de forte concurrence scolaire est requise pour tous [...]* » (p. 66), tant pour les parents que pour les enfants. Ferrand *et al.* (1999) précisent que la pression parentale reste légère pour les enfants brillants, mais qu'elle s'accroît en cas de difficultés scolaires. Elles soulignent également que les familles héritières optent rarement pour des « contraintes manifestes », les parents intervenant généralement aux moments-clés de la scolarité, c'est-à-dire au moment de l'orientation et du choix des options afin de toujours laisser une certaine liberté à leurs enfants. Agnès Van Zanten note à ce sujet que les parents de classes moyennes exerçant des professions intellectuelles ont généralement tendance à tenir compte des goûts de leurs enfants dans leurs choix éducatifs, tout en travaillant à les « remodeler » afin qu'ils concordent avec leur projet éducatif (Van Zanten, 2009a, p. 84).

Cela dit, Ferrand *et al.* (1999) soulignent qu'il y a eu, au cours des dernières décennies, une homogénéisation des pratiques éducatives entre les classes sociales, tant dans le rapport à l'école que dans la conception de l'école au quotidien. Les parents, toutes classes confondues, font moins usage de la contrainte et ont davantage recours à l'écoute et au soutien, ce qui n'empêche pas le maintien de certaines distinctions, notamment quant à l'aisance dans le processus de transmission. Henri-Panabière (2008) indique qu'il arrive que dans les familles en ascension, les parents ne sachent pas toujours comment partager leur capital scolaire et culturel avec leur enfant, puisqu'il a été acquis quasi exclusivement par le biais de l'institution scolaire.

Plus ou moins consciente, plus ou moins contrainte, la transmission peut donc prendre

plusieurs formes. En s'inspirant des modalités d'incorporation de la culture écrite répertoriées par Lahire (2003), il est possible de répertorier différents mécanismes. La transmission s'effectue par des contraintes explicites, par exemple l'obligation d'adopter un certain type de comportement (faire ses devoirs avant de jouer). Mais il y a également des pratiques collaboratives (impliquer l'enfant dans des tâches d'écriture domestiques), ou encore le fait que les parents agissent à titre de modèles et sont des sources d'identification pour l'enfant. La transmission peut également être plus diffuse et se réaliser par le biais du climat familial (par exemple, en assistant à des discussions sur des livres lus). Au sein des familles dotées d'un capital culturel plus ancien, qui entretiennent un rapport plus relâché à la culture scolaire, le père et la mère joueraient le rôle d'intermédiaires ou de modèles en matière de culture écrite (Lahire, 2003, pp. 216-217). Finalement, les exemples fournis par Lahire (1995) révèlent que l'instrument de la transmission n'est pas exclusivement langagier. Les comportements et les attitudes sont aussi au centre du processus de transmission⁸³.

2.2.4 Le rapport à l'héritage et les modalités de son appropriation

Si, dans certains cas, la transmission de l'héritage culturel familial peut se réaliser par osmose, c'est-à-dire par une exposition stable et continue aux différentes formes du capital culturel détenu par les membres de la famille sans que des stratégies éducatives conscientes ne soient déployées, Mauger (1989, 2015) estime néanmoins qu'« hériter » exige un travail d'appropriation, d'incorporation et d'assimilation qui ne peut être accompli que par l'héritier. Lahire (1995) abonde dans le même sens. Remettant en question le concept même de transmission, il souligne que l'enfant ne fait pas que recevoir des informations et des nouveaux savoirs, il participe aussi à leur construction⁸⁴. D'ailleurs, n'importe quelle

⁸³ Par exemple, l'enfant imitant le *comportement* de ses parents en train de lire ou d'écrire.

⁸⁴ Muriel Darmon s'oppose à cette vision de la socialisation qui attribue un « pouvoir » démesuré à l'enfant. Selon elle, la socialisation reste un processus contraint, imposé. La vision constructiviste de ce processus découlerait de l'adhésion de certains sociologues à la tendance normative actuelle favorisant l'individualisation de l'enfant. Il s'agit d'une vision défendue également par Berger et Luckmann (1966), selon qui la socialisation primaire est imposée aux enfants, qui ne choisissent pas les individus qui deviendront pour eux des autres significatifs. Ils doivent faire avec les parents qu'ils ont et se sont ces adultes qui décident des règles. Ce faisant, l'enfant n'intériorise pas le monde des autres significatifs comme un monde parmi d'autres, mais bien comme le monde « tout court ».

situation d'apprentissage introduit un écart entre ce qui est transmis et ce qui est reçu.

La notion de « transmission » rend compte ainsi relativement mal du travail d'appropriation et de construction effectué par l' « apprenti » ou l' « héritier ». Elle ne parvient pas non plus à indiquer la nécessaire et inévitable transformation du « capital culturel » dans le processus de « passation » d'une génération à l'autre, d'un adulte à un autre adulte, etc., sous l'effet des différences entre ceux qui sont censés « transmettre » et ceux qui sont supposés « recevoir » (Lahire, 1995, p. 277).

Hériter consiste non seulement à faire l'acquisition du capital culturel familial, mais également à se l'approprier⁸⁵ et, par le fait même, à le transformer.

En effet, pour le mettre à profit dans l'univers scolaire, l'héritier doit convertir son héritage en capitaux et dispositions rentables sur ce « marché ». Or, comme le fait remarquer Mauger (1989), la première étape n'induit pas nécessairement la seconde, puisque « [...] le capital culturel hérité ne se transforme pas automatiquement en capital scolaire et que la réussite scolaire suppose un réel travail d'inculcation et d'assimilation (bien qu'il soit - on l'a vu - presque toujours dénié) [...] » (p. 114). Dans sa thèse sur les « échecs » des lycéens dotés en capitaux culturels et économiques, Daverne (2003b) a constaté que ces élèves pouvaient s'engager dans des activités extrascolaires liées à un riche capital culturel transmis par la famille (lecture, musée, voyage, sport), sans pour autant investir cet héritage dans le jeu scolaire. Ces élèves ont donc acquis l'héritage culturel que leur a transmis leur famille, mais dans un certain sens, font le « choix » de ne pas le mobiliser dans leur scolarité. L'interaction entre leur origine sociale et leur condition d'étudiant pourrait expliquer leur inaptitude temporaire à se laisser « hériter par leur héritage » et, par le fait même, à prendre leur héritage au sérieux (Bourdieu, 1975; Mauger, 1989). Flottant dans une « zone d'apesanteur sociale » en raison de leur situation sociale, ces héritiers savent qu'en ce qui concerne leur avenir, le champ des possibles est vaste. Ce faisant, certains estiment qu'ils peuvent s'offrir le luxe

Darmon estime néanmoins que l'enfant est actif au cours de ce processus, d'autant plus s'il est exposé à des instances socialisatrices plurielles (Berger et Luckmann, 1966; Darmon, 2006).

⁸⁵ « Considérant toutefois que les héritages symboliques supposent une activité propre de l'héritier, de nombreux sociologues choisissent de parler d'appropriation (processus dont les résultats ne sont jamais prédictibles) plutôt que d'intériorisation (terme qui semble référer à l'automatisme d'un pur et simple transfert) » (Terrail, 2004, p. 241).

d'une forme d'indétermination dans leur parcours scolaire (Daverne, 2009).

Ce type de situation laisse aussi entrevoir la tension que peut générer le rapport à l'héritage culturel familial. De Singly (1996) estime que ce rapport se situe entre deux désirs contradictoires : celui de poursuivre la trajectoire familiale et celui de s'en libérer pour se construire indépendamment de son milieu d'origine.

Dans une société où l'individualisation est fortement valorisée, l'héritier a, en effet, deux tâches à accomplir. Non seulement il doit accepter de faire les efforts nécessaires pour prendre le relais de la lignée familiale en travaillant de telle sorte que l'institution scolaire valide les ressources qu'il a accumulées en partie grâce à sa famille ; mais il doit aussi se construire autonome (de Singly, 1996, p. 67).

Pour de Singly (1996), hériter, c'est se sentir en mesure d'assumer le lien de filiation. Cet auteur souligne que dans le contexte de la transmission culturelle⁸⁶, les jeunes ont généralement de la difficulté à accepter un héritage direct⁸⁷, car ils ont besoin de se démarquer de ceux qui leur transmettent. L'autonomie peut s'acquérir en rompant avec les goûts de leurs parents ou par un contre-don qui rachète la dette culturelle. L'auteur note que les enfants de familles cultivées ont généralement plus de facilité à revendiquer leur héritage. Cela dit, de Singly précise que le processus de transmission et d'appropriation de l'héritage culturel familial est avant tout une question d'identité. « [...] dans la situation des relations de filiation, ce qui est en jeu, c'est surtout la construction de l'identité du fils ou de la fille. Il faut que ces derniers puissent symboliquement rompre [...] sans perdre leurs racines » (de Singly, 1996, p. 76). Cette question de l'autonomie et de la filiation est également évoquée par Ferrand et al. (1999) : « [...] chaque enfant est le produit distinct de son histoire personnelle et de l'histoire personnelle commune » (Ferrand et al., 1999, p. 152).

⁸⁶ De Singly tire ces constats d'une enquête réalisée en France sur la transmission du goût de la lecture au sein de la famille.

⁸⁷ Toutefois, cela semble vrai surtout pour les jeunes dont les parents ont des pratiques de lecture « intenses », mais qui ne se situent pas dans la culture légitime (ex. Harlequin, livres de « femmes », achat par un réseau de vente de « best sellers », etc.). Les enfants dont les parents lisent des livres plus « cultivés » ont beaucoup moins de mal à assumer leur filiation directe.

Se basant sur le continuum entre reproduction et rupture du lien filial, de Singly (1996) propose trois types d'héritiers : 1) celui qui accepte l'héritage et inscrit sa trajectoire individuelle dans la direction de la lignée familiale ; 2) celui qui s'approprie l'héritage, mais tente également de prendre ses distances face au passé familial ; 3) celui qui rompt carrément avec les demandes familiales. S'inspirant de Gotman (1988), il précise que « l'héritier en rupture » dilapide son héritage, refusant d'inscrire son parcours dans le processus de don/dette/contre-don. Selon de Singly, ce trouble de la transmission constitue un moyen de rompre le lien de filiation, afin de « devenir soi-même ». Dans certains cas, cette rupture peut s'avérer un exutoire à un héritage jugé trop lourd ou trop difficile à porter (Daverne, 2009).

Le rapport que l'héritier entretient avec son héritage culturel, l'histoire de sa famille et ses liens de filiation n'est pas figé dans le temps. La réalité est à la fois plus dynamique et plus complexe. Terrail (2004) estime que l'on ne peut pas prédire le « sort de l'héritage » parce qu'il est intrinsèquement lié à l'histoire individuelle de l'héritier et à ses diverses identifications à travers le temps. Selon lui, les répercussions de l'héritage culturel familial ainsi que des événements biographiques sont médiatisées par leur appropriation sur un mode intersubjectif. S'appuyant lui aussi sur l'idée d'ambivalence (voir ci-haut) pour qualifier le processus d'appropriation de l'héritage, Terrail écrit :

C'est aussi qu'hériter est un processus sans fin – [...] –, marqué par l'ambivalence et la pluralité des dispositions acquises, dispositions qui trouveront ou non à se réaliser dans la confrontation de l'héritier aux conditions toujours renouvelées de son activité biographique (Terrail, 2004, p. 242).

2.2.5 Quelques constats

Une analyse plus fine du fonctionnement de la transmission et de l'appropriation de l'héritage culturel au sein de la configuration familiale laisse entrevoir la complexité de ce processus et la « variabilité » de ces résultats. L'héritage culturel ne se limite pas au capital culturel et à l'habitus de classe : il se compose également d'une pluralité de dispositions, de valeurs et de règles qui, bien qu'elles soient transmises par la famille, ne sont pas toujours cohérentes ou

en adéquation avec le milieu scolaire. Pour qu'il y ait transmission et appropriation, une relation affective stable doit être établie dans la durée entre l'adulte (ou le membre de la famille détenteur du capital et des dispositions scolaires) et l'enfant. Ce faisant, les conditions d'existence de la famille ou leur modification peuvent entraîner un trouble de la transmission et, par le fait même, de l'appropriation.

Par ailleurs, les caractéristiques mêmes de la transmission peuvent affecter son résultat. Ce processus de socialisation peut être plus ou moins conscient, plus ou moins contraint, plus ou moins « intégrateur », ce qui se répercute par la suite sur la scolarité de l'enfant. Finalement, l'appropriation de l'héritage culturel n'est pas instantanée : il s'agit d'un processus qui nécessite la mobilisation de l'héritier à travers le temps. Comme l'écrit de Singly : « *On ne naît pas héritier, on le devient, ou on ne veut pas le devenir [...]* » (de Singly, 1996, p. 68). Sorti de l'enfance, l'individu cherche à construire son identité, en tentant de trouver un équilibre entre le lien de filiation et la quête d'autonomie.

2.3 La production sociale de l'individu

La présence de capital culturel et scolaire au sein de la famille ne garantit pas, en soi, la réussite scolaire des enfants. C'est plutôt la manière dont la famille (parents et enfants) mobilise ce capital en relation avec l'école qui assure la reproduction (Duru-Bellat, 2002, p. 185). Les familles fortement dotées en capital culturel et scolaire connaissent la valeur des diplômes et leur rôle dans le maintien de leur position sociale. Elles auront donc tendance à investir la scolarité de leurs enfants pour en assurer le succès. Cela dit, comme il a été souligné dans la section précédente, il arrive que les ressources familiales ne soient pas toujours mobilisées de façon à en favoriser leur rentabilité scolaire. Plusieurs facteurs peuvent « s'interposer », soit dans la transmission des ressources scolaires familiales, soit dans leur mobilisation, faisant parfois échouer le processus de reproduction au sein de la trajectoire familiale.

Il serait réducteur d'appréhender le parcours scolaire des individus uniquement à l'aune de

leur héritage culturel familial, ce qui signifierait que l'individu ne serait que le produit de son histoire familiale. En réalité, les sources de socialisation sont plus hétérogènes (Lahire, 2003) et le phénomène relève davantage du processus (Dubar, 2000) que d'une étape précise dans la vie d'un individu. Par ailleurs, définir les scolarités uniquement en fonction de l'origine sociale est une posture difficilement conciliable avec ce que l'on qualifie d'« individualisation » de la société caractérisée par l'éclatement des référents normatifs (Dubar, 2002; Dubet, 1994b; Dubet et Martuccelli, 1996) et l'importance accordée à la subjectivité des individus dans l'élaboration de leur propre expérience sociale. La présente section approfondit ces différents aspects théoriques et complète le portrait du processus de « production sociale de l'individu » dans la société actuelle.

2.3.1 Socialisation plurielle, secondaire et formation identitaire

Selon Lahire (2003), les individus sont socialisés de façon plurielle, et ce, dès la prime enfance. Ils vivraient dans des contextes sociaux différents, simultanément et successivement. Même au sein d'un cadre socialisateur particulier comme la famille, la cohérence serait difficile à atteindre et à maintenir, dans la mesure où elle suppose une mobilisation constante de la part des parents qui doivent travailler en harmonie à la transmission et à l'appropriation par leurs enfants de leurs valeurs, dispositions, représentations, etc. Selon Lahire, ce type de socialisation serait possible lorsque la mère choisirait de ne pas travailler. Mais, malgré tout, l'enfant resterait exposé à des situations sociales disparates à l'extérieur de l'univers familial. *« Un acteur pluriel est donc le produit de l'expérience – souvent précoce - de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes »* (Lahire, 2003, p. 42). À partir de ce constat, Lahire pose l'hypothèse que chaque acteur incorpore une pluralité de schèmes d'action, d'habitudes, organisées en différents répertoires selon les contextes sociaux des expériences socialisatrices antérieures. Les produits de la socialisation attendraient donc les contextes déclenchant leur mobilisation. Or, il ne s'agirait pas uniquement d'activer les « bonnes » dispositions au bon moment, mais aussi de contrôler les autres, qui peuvent venir agir en contradiction avec les objectifs visés.

Est-ce à dire que toutes les socialisations seraient équivalentes ? Déjà Lahire précise que certaines institutions de socialisation sont plus importantes que d'autres (la famille et l'école par exemple). Reconnaisant le poids du passé individuel dans l'élaboration de la suite du parcours, il précise tout de même :

En fait, la question du poids relatif des expériences passées et de la situation présente pour rendre raison des actions est fondamentalement liée à celle de la pluralité interne de l'acteur, elle-même corrélative de celle de la pluralité des logiques d'action dans lequel l'acteur a été amené à s'inscrire (Lahire, 2003, p. 54).

Selon Lahire, si un individu naît et grandit dans un environnement familial extrêmement cohérent et qu'il demeure dans des univers similaires tout au long de sa vie, alors son passé et son présent ne font plus qu'un. Ce faisant, l'acteur vit dans ce que Bourdieu appelait l'« illusio », c'est-à-dire un rapport enchanté à la situation, qui repose sur l'homologie entre ses structures mentales et les structures sociales au sein desquelles il évolue. Toutefois, une telle vision des choses présuppose un passé déjà fortement cohérent. L'articulation entre le passé et le présent de l'individu n'a de sens que si les deux expériences sont distinctes et, qui plus est, hétérogènes (Lahire, 2003, p. 55). Par ailleurs, Lahire (2003) souligne que des expériences fortes du présent (socialisation secondaire) peuvent, dans certains cas, venir concurrencer les acquis du passé (socialisation de l'enfance et de l'adolescence)⁸⁸. Par exemple, l'entrée dans un nouveau programme d'études ou une expérience de travail particulièrement marquante pourraient entraîner un désajustement des perspectives acquises lors de la socialisation primaire et favoriser l'émergence de nouvelles perspectives.

Utilisant lui aussi cette idée de rupture entre le passé et le présent de l'individu, Dubar

⁸⁸ Selon Berger et Luckman (1966), le contenu de la socialisation secondaire est moins imposant et semble moins réel que le contenu de la socialisation primaire. Toutefois, certaines formes de socialisation secondaire demanderaient une plus forte identification (ex. musicien vs ingénieurs), ce qui laisserait penser que certaines socialisations seraient plus totales que d'autres. En outre, il existerait des techniques pour accroître la charge émotive de la socialisation, notamment par la mise en place d'un processus complexe d'initiation.

(2000)⁸⁹ estime que la reproduction sociale n'est qu'une issue parmi tant d'autres, la conséquence la plus probable du processus de socialisation, mais non la conséquence déterminée d'avance. Selon lui, il existe également des situations où les « appareils de socialisation » entreraient en conflit ou en « opposition », c'est-à-dire que le processus de socialisation secondaire rendrait possible la transformation des identités formées lors de la socialisation primaire, ce qui engendrerait des espaces favorables au changement social⁹⁰. Ce qui fait d'ailleurs dire à Dubar que le changement social passerait par « *la construction d'un appareil de socialisation secondaire efficace* » (Dubar, 2000, p. 97). Dans cette perspective, on peut penser que la Révolution tranquille, mais surtout les profonds bouleversements sociaux qui en ont résulté, sont possiblement liés au processus de socialisation secondaire de la génération du babyboom qui, grâce à son accès aux études supérieures, puis à des postes de professionnels et à l'influence idéologique de mouvements sociaux tels que celui des femmes et du nationalisme, a pu rompre avec les valeurs conservatrices des générations précédentes⁹¹. Évidemment, cette interprétation manque de nuance, notamment parce que cette rupture ne fut pas totale et qu'elle fut même amorcée avant le babyboom. Néanmoins, il y a là une piste intéressante pour penser les transformations d'« habitus » ou d'« ethos » entre les générations.

⁸⁹ Dubar a d'ailleurs abordé cette question avant Lahire, puisque son ouvrage sur la socialisation a été publié pour la première fois en 1986. La dernière édition (4^e), publiée en 2000, a été utilisée dans cette thèse.

⁹⁰ Cette idée de Dubar s'inspire de la théorie de la construction sociale de la réalité de Berger et Luckmann. « [...] cette problématique de la « construction sociale de la réalité » permet d'aborder la question de la socialisation dans la perspective du changement social et non seulement de la reproduction de l'ordre social. En reliant la question de la différenciation du social en « sphères » spécialisées ayant une autonomie de plus en plus grande au constat de la généralisation de la socialisation à l'ensemble de l'existence biographique, cette théorie ouvre la possibilité de définir le changement social comme un processus de « construction d'un monde spécifique » et de « transformation d'une identité spécialisée » et donc de socialisation secondaire en rupture avec la socialisation primaire » (Dubar, 2000, p. 97).

⁹¹ Ce sont des questions qui ont été explorées par Léon Bernier à partir des données de l'enquête ASOPE (voir chapitre 1). Cet auteur a, d'une part, montré que dans les années 1970, les jeunes qui avaient quitté les études tôt étaient plus conservateurs, alors que la scolarisation dans l'enseignement supérieur avait favorisé une attitude plus progressiste chez les étudiants de cette époque (Bernier et Girard, 1978). D'autre part, Bernier a souligné que cette transformation (montée du progressisme chez les jeunes francophones), les éloignait de la génération de leurs parents, plus proche d'un conservatisme autoritaire. Finalement, la génération des babyboomers se distinguerait également de la génération antérieure par son adhésion à l'idéologie nationaliste. L'analyse fait état de rapprochement des deux générations sur d'autres représentations sociales (Bernier *et al.*, 1978; Roberge, 1979).

La situation sociale actuelle (voir section 2.3.2), soit l'émergence d'une société de plus en plus individualisée, serait propice à cet écart entre les savoirs acquis durant l'enfance puis les savoirs spécialisés transmis par le biais de socialisation secondaire⁹². « *La cohérence et la hiérarchisation des savoirs ne sont plus garanties par une instance unique de contrôle social et de légitimité culturelle* » (Dubar, 2000, p. 98).

On voit donc que pour Dubar (2000), la socialisation secondaire ne se résume pas à de simples acquis issus de l'expérience dans l'univers scolaire, professionnel, conjugal, etc. venant se greffer à la socialisation primaire. Plutôt, il conçoit la socialisation dans son ensemble comme un processus s'échelonnant tout au long de la vie et sur lequel se base le phénomène de formation identitaire. Il en résulte une théorie sociologique de l'identité sociale comme un processus dual se construisant dans l'espace et dans le temps⁹³ à la fois dans la relation à autrui (processus relationnel) et dans son rapport à soi (processus biographique)⁹⁴. Ce dernier processus, le plus important au plan subjectif, serait le produit de trois formes identitaires, soit les identités héritées de la génération précédente, les identités virtuelles acquises au cours de la socialisation primaire (famille, école) et les identités possibles (professionnelles, conjugales, etc.) que l'on pourrait acquérir au cours de la socialisation secondaire.

*De cette dualité entre notre identité pour autrui conférée et notre identité pour soi construite, mais aussi entre notre identité sociale héritée et notre identité scolaire et professionnelle visée, naît un **champ du possible** dans lequel se déploie dès l'enfance, à l'adolescence, puis tout au long de la vie, toutes nos stratégies identitaires* (Dubar, 2000, p. 112-113).

⁹² Dubar développe cette idée à partir de la socialisation secondaire professionnelle. Or, il s'agit d'un aspect très peu abordé dans le cadre de cette thèse qui se concentre sur les parcours scolaires. Néanmoins, il pourrait être intéressant de prolonger l'observation des parcours après l'entrée sur le marché du travail pour voir de quelle manière se déploie cette socialisation secondaire et quelle est son influence sur les parcours individuels.

⁹³ Dubar parle de l'identité comme un « espace-temps générationnel » (Dubar, 2000, p. 118).

⁹⁴ Le premier processus renvoie à l'attribution de catégories sociales exogènes visant à définir l'individu. L'identité pour autrui deviendrait « réelle » et coïnciderait en quelque sorte avec l'identité pour soi lorsque l'individu accepterait la définition attribuée. Mais cette relation ne serait pas mécanique. Le second processus repose sur des catégories qui sont significatives et légitimes pour l'individu et pour le groupe de référence (au sens de Robert Merton) auquel il s'identifie (Dubar, 2000).

Il en résulte une vision de la socialisation et de la formation identitaire comme un processus s'inscrivant dans une temporalité longue, et non comme une période prédéfinie aboutissant à un résultat définitif et connu d'avance, selon l'héritage familial, par exemple. L'individu se construirait au plan identitaire à travers le regard d'autrui (la société, les institutions, le groupe d'appartenance), mais également en fonction de ses catégories légitimes influencées par le groupe social auquel il s'identifie (groupe de référence). Or, selon Dubar, le groupe social d'identification ne correspond pas nécessairement à son milieu d'origine (groupe d'appartenance). Autrement dit, alors qu'il entre dans l'âge adulte, l'individu peut adopter des stratégies identitaires qui, sans rompre complètement avec son passé, l'amèneront néanmoins à prendre une certaine distance face aux acquis de sa socialisation primaire, à l'héritage transmis par la famille. D'ailleurs, Dubar distingue nettement les identités « héritées » et les identités « visées », soulignant l'effet de l'expérience subjective sur l'élaboration d'aspirations pour soi et sur le processus de formation identitaire dans son ensemble.

2.3.2 « Individualisation » de la société, individualisation des parcours ?

Le dernier point qui sera abordé avant de clore cette section est celui de l'« individualisation⁹⁵ » des sociétés occidentales et son impact sur l'élaboration des parcours individuels.

Depuis les années 1980, le regard des sociologues s'est porté avec de plus en plus d'intérêt sur l'individu. Selon Martuccelli et de Singly (2012), cela est le résultat d'un changement social historique, soit l'entrée dans la seconde modernité ou la modernité avancée. Les institutions n'étant plus les vecteurs de normes d'action cohérentes, les individus seraient désormais responsables de donner un sens à leur parcours individuel.

⁹⁵ Cette section n'a pas de visée exhaustive. Il s'agit plutôt d'esquisser ce qui, dans le contexte social actuel, permet de rendre compte plus largement de la complexification des parcours de vie et des parcours scolaires. Par ailleurs, je ne souhaite pas m'immiscer dans le débat qui oppose différents sociologues quant à la « réalité objective » de l'individualisation de la société. Est-ce la sociologie qui ne perçoit plus l'individu de la même façon ou la société qui est désormais plus individuelle ? Lahire, par exemple, s'oppose fermement à cette dernière vision dans un de ces derniers ouvrages. Pour plus de détails, voir : Bernard Lahire (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris, La Découverte.

Cette vision recoupe celle proposée par François Dubet (1994) qui lui aussi associe transformation sociale et éclatement de la sociologie classique.

Avec l'éclatement de la sociologie, c'est l'image classique de « la société » qui se défait et, plus concrètement, nous observons la séparation des identités culturelles, de la rationalité instrumentale et de l'action publique. L'unité de l'acteur et du système n'est plus concevable quand l'unité fonctionnelle et culturelle des sociétés n'est plus acquise (Dubet, 1994b, p. 14-15).

Pour Dubet, cela signifie que les acteurs et les institutions ne répondent plus à une logique unique. C'est dans ce contexte qu'il propose la notion d'expérience sociale, qui vise à rendre compte de l'obligation qu'ont les individus dans les sociétés contemporaines d'élaborer le sens de leurs actions à partir de référents normatifs sociaux et culturels hétérogènes. D'un processus de socialisation et de formation du sujet, on serait passé à un processus de construction de l'expérience sociale par les acteurs. Ce faisant, cette notion n'a de sens que dans la mesure où l'on accepte que l'individu ne soit pas totalement socialisé puisque « *l'action sociale n'a pas d'unité, n'est pas réductible à un programme unique* » (Dubet, 1994, p. 93).

La sociologie de l'individuation que propose Martuccelli (2005, 2006) se situe dans une perspective théorique similaire. L'individuation consiste, pour cet auteur, en l'analyse des changements historiques et sociaux et leur impact sur la production des individus (Martuccelli, 2005). Dans cette perspective, Martuccelli s'est intéressé aux expériences individuelles, mais également aux « épreuves » qu'il qualifie de « *défis historiques, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter* » (Martuccelli, 2006, p. 12). S'inscrivant dans un récit particulier, les épreuves sont perçues par les individus comme des obstacles personnels, alors qu'elles constituent aux yeux de ce sociologue des révélateurs d'enjeux sociaux contemporains et de processus de sélection sociale. Leur accumulation, leur succession, leur agencement participeraient à l'individualisation des parcours de vie. « *Chaque individu est porteur d'une histoire qui l'individualise chaque fois davantage au fur et à mesure que les points de fragilisation et de bifurcation de l'existence se multiplient, et*

surtout que les épreuves et leurs résultats contrastés s'inscrivent en eux » (Martuccelli, 2006, p. 414). La multiplication du particulier (expériences, épreuves) complexifierait les parcours de vie, mais constituerait également des tendances sociales communes.

Ehrenberg (2014) estime pour sa part que la société n'est pas plus « individualisante » qu'elle ne l'était auparavant. Plutôt, l'individualisme se serait transformé. Selon cet auteur, l'injonction à l'autonomie est passée d'aspiration collective dans les Trente Glorieuses à une condition commune imposée à tous et teintant les relations sociales depuis les années 1980. Or, non seulement l'individu « autonome » constitue la valeur suprême des sociétés contemporaines, mais à cela s'ajoute une dévalorisation de l'interdépendance. Selon Ehrenberg, nous sommes passés « *d'un individualisme de personnalisation à un individualisme de déliaison* » (Ehrenberg, 2014, par. 3). Il en résulte une transformation de la régulation sociale qui ne s'appuie plus sur la discipline ni l'obéissance, mais plutôt sur la responsabilité et le développement de la capacité d'agir et de s'autocontrôler. L'individu est donc constamment appelé à performer, à se construire lui-même, à se réaliser, à se dépasser, etc. (Ehrenberg, 1991). La thèse que cet auteur défend dans « La fatigue d'être soi » repose d'ailleurs sur ce constat : la dépression serait le résultat de cette injonction à l'autonomie (Ehrenberg, 1998).

Discutant de la thèse de l'individualisation, Martuccelli et de Singly (2012) estiment, à l'instar d'Ehrenberg, qu'elle se traduit par l'injonction à la production individuelle, à une contribution plus forte des individus à leur propre définition. Ils donnent, à cet effet, l'exemple des parents qui désormais n'osent plus définir ce que sera le destin de leur enfant, mais préfèrent leur laisser le « choix ». Selon de Singly (1995), ces normes teignent également l'éducation des enfants où elles se manifestent par des attentes antagonistes : l'individu doit réussir, mais il doit également s'accomplir, s'épanouir.

Il y a donc dualité des attentes sociales vis-à-vis de l'enfance, renvoyant à la complexité de la définition de l'individu contemporain. Et cette dualité traverse la famille qui n'a pas pour fonction unique d'assurer un cadre permettant un meilleur épanouissement personnel, cette famille doit aussi préparer les jeunes à supporter la concurrence scolaire afin d'être le mieux dotés en capital scolaire (de Singly, 1995, p. 281-282).

Les parents seraient donc coincés entre la volonté de voir leur enfant réussir et « maintenir » la trajectoire familiale et celle de les laisser faire leur choix, au risque de voir leurs attentes déçues.

Selon Martuccelli et de Singly (2012), les institutions contemporaines n'ont pas disparu, elles se sont transformées en un modèle institutionnel moins contraignant, mais plus étendu. Les normes de l'individualisme contemporain varieraient aussi en fonction de l'institution. Autrement dit, on n'exigerait pas la même « production de soi » à l'école que dans la famille, ce qui pourrait entraîner des tensions subjectives. En effet, Dubet et Martuccelli (1996) notent que les normes des différents groupes d'appartenances possibles (par exemple ce que l'on apprend dans la famille comparativement à ce qui est exigé à l'école) peuvent entrer en conflit au moment de l'intégration à l'univers scolaire.

Cela dit, Martuccelli (2006) estime que l'école demeure une institution de reconnaissance légitime claire dans une société où ces mécanismes sont de plus en plus brouillés. Certains individus chercheraient d'ailleurs, dans leurs études et dans la sanction scolaire, une forme de confirmation de soi. L'école serait encore un lieu de transmission de « confiance institutionnelle », soit une source de la sécurité ontologique généralement associée en psychologie aux expériences de la prime enfance. Martuccelli estime pour sa part que d'autres épreuves de la vie y participent, dont celles vécues dans le système scolaire.

Finalement, Martuccelli et de Singly (2012) s'entendent pour dire que l'individualisation n'a pas entraîné la fin des inégalités, au contraire : l'impact de la nouvelle donne sociale divergerait selon les caractéristiques sociales des individus. En ce sens, avoir la capacité d'élaborer son histoire de vie, de se réaliser de façon autonome, de surmonter les épreuves de l'individualisme contemporain ne serait pas également réparti au sein de la population, et la dotation en ressources sociales, culturelles, économiques, etc. influencerait encore le déroulement des parcours de vie.

2.3.3 Constats

La production sociale de l'individu contemporain est loin d'être un processus homogène ou circonscrit temporellement. Les influences qui ponctuent le parcours de vie d'un individu sont plurielles et changent dans le temps et dans l'espace. Si les auteurs s'entendent quant au poids décisif des premières expériences de vie (socialisation primaire), elles ne sont pas inébranlables et peuvent, dans certains contextes précis, être transformées par des expériences significatives subséquentes. Dans cette perspective, tout n'est pas « joué avant 6 ans », pour parodier le titre d'un livre de psychologie célèbre⁹⁶ et les socialisations secondaires sont porteuses d'un potentiel de transformation identitaire et, par la bande, de changements sociaux.

Plus globalement, les écrits sur l'individualisation de la société ou l'individualisme contemporain soulèvent des pistes quant à une complexification des parcours. L'injonction à se produire individuellement, à construire son expérience à partir de référents normatifs plus éclatés donne l'impression aux individus d'une plus grande autonomie dans l'élaboration de leur parcours. Néanmoins, une plus grande responsabilisation individuelle ferait contrepois à cette « liberté », également assujettie à de nouveaux modes de régulation.

Finalement, bien que plus autonomes, les individus ne seraient pas moins situés socialement, avec ce que cela implique de différences sur le plan des ressources. Cela se répercuterait encore et toujours sur leur parcours et leurs capacités à surmonter les épreuves de la société contemporaine.

2.4 Conclusion

Pour penser les parcours scolaires en lien avec la scolarité des parents, j'ai d'abord exploré la théorie de la reproduction sociale. Ce modèle théorique, axé sur la transmission au sein de la famille d'un héritage culturel favorisant la réussite scolaire et le développement d'aspirations

⁹⁶ Dodson, Fitzhugh (1972). *Tout se joue avant 6 ans*. Paris : R. Laffont.

concordant avec leurs chances objectives de réalisation, permet de penser la causalité du probable, mais reste insuffisant pour comprendre les variations des scolarités dans le temps ou encore les parcours « improbables ». D'ailleurs, plusieurs critiques ont été formulées aux théoriciens du modèle de la reproduction qui, en insistant sur l'importance de l'origine sociale dans la production des destins individuels, ont sous-estimé d'autres logiques sociales (ex. genre), ont sous-théorisé d'autres sources d'influence (familles) ou sous-évalué d'autres moteurs d'action (libre arbitre). Cela dit, une grande partie des théories récentes en sociologie ne remettent pas en cause ce modèle théorique en soi, mais tentent plutôt de nuancer son caractère mécanique en y introduisant une approche « actancielle ».

Il a ensuite été question des travaux plus récents sur la transmission de l'héritage culturel familial, révélant l'importance du contenu et des dispositions familiales, mais également des conditions et du processus de transmission, ainsi que l'appropriation de l'héritage par l'enfant. Plutôt qu'un simple processus inconscient, il apparaît que la transmission culturelle est un phénomène complexe, pas toujours cohérent et qui nécessite une mobilisation constante dans le temps, tant de la part de l'enfant que de ses parents. Cela dit, dans la société actuelle, où l'autonomie est devenue une valeur suprême et où les référents normatifs se sont multipliés et décentralisés, la sociologie contemporaine ne perçoit plus la famille comme l'unique source d'influence dans le déroulement des parcours de vie et des parcours scolaires individuels. D'ailleurs, le projet éducatif des parents est soumis à ces mêmes normes sociales, ce qui n'est pas sans créer de tensions entre leurs attentes sur plan de la réussite scolaire et sociale de leur enfant. Dans cette perspective, la distanciation des parcours face à la trajectoire familiale ne se limite pas à des problèmes de transmission culturelle intergénérationnelle, mais est également à envisager au sein même des normes sociales régulant les comportements à l'heure actuelle.

Cette section a permis de réfléchir à ce qui, dans les travaux sociologiques précédemment réalisés, pouvait aider à comprendre les parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante d'individus issus de familles fortement scolarisées. Or, au terme de cette exploration, une dimension centrale de notre problématique reste peu abordée : les parcours scolaires. Le chapitre suivant servira à approfondir cette question.

CHAPITRE III

LA CONSTRUCTION DES PARCOURS SCOLAIRES

Le chapitre précédent a traité de la théorie de la reproduction sociale et de ses limites pour penser les parcours s'écartant des trajectoires modales. Il a ensuite été question des travaux plus récents sur le processus de transmission culturelle au sein des familles. En proposant une analyse plus fine des mécanismes et des conditions de cette transmission culturelle, ces recherches ont permis de nuancer le modèle de la reproduction sociale. Ainsi, l'appartenance à une famille scolarisée et la présence de capitaux mobilisables dans l'univers scolaire sont certes des facteurs facilitant la réussite scolaire, mais plusieurs éléments peuvent moduler cet effet, notamment un manque de cohérence entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire (autorité, ethos, rapport aux savoirs, etc.) ou des conditions de transmission difficiles, voire qui ne sont pas optimales, etc. En outre, la présentation synthétique de grandes thèses concernant l'individualisation de la société dans la modernité avancée et l'éclatement des référents normatifs balisant les parcours individuels a été l'occasion de souligner les influences multiples et hétérogènes auxquelles les individus sont soumis tout au long de leur existence. Ce faisant, si l'héritage culturel transmis par la famille apparaît encore central dans l'orientation précoce des parcours scolaires, son « emprise » est loin d'être totale et s'affaiblirait même avec le temps. Pour autant, je n'ai pas encore eu l'occasion d'approfondir de quelles manières ces « autres » influences affectent les scolarités dans l'enseignement supérieur.

D'ailleurs, qu'entend-on par parcours scolaire ? Quelle définition peut-on en donner ? Et quelles en sont les composantes ? La seconde section de ce cadre théorique se concentre donc sur les parcours scolaires dans l'enseignement postsecondaire. Je présente tout d'abord la définition retenue ainsi que les implications théoriques qu'elle sous-tend. Puis, les axes analytiques qui rendent compte du déroulement des scolarités dans l'enseignement supérieur sont exposés plus en détail.

3.1 Les parcours scolaires : considérations théoriques et méthodologiques

À l'instar de Doray, Picard *et al.* (2009), je définis les parcours scolaires comme une suite d'expériences et d'événements éducatifs dans le cadre de la formation formelle reçue dans le système scolaire (p. 15). Le choix de cette notion n'est pas arbitraire. En effet, d'autres concepts faisant référence au temps biographique sont également utilisés en recherche pour analyser les scolarités individuelles, notamment ceux de cheminements, d'itinéraires, de trajectoires et de carrières. Chaque concept traduit une, voire plusieurs approches théoriques ou analytiques. La section qui suit propose un rapide aperçu de ces différentes perspectives pour ensuite préciser les implications du concept retenu.

3.1.1 Sociologie des parcours de vie et approche biographique

Selon Bessin (2009), l'étude des parcours de vie constitue un paradigme de recherche qui regroupe des approches multidisciplinaires analysant la vie humaine et son développement « *comme une totalité* ». À l'intérieur de ce paradigme, Bessin indique que l'on retrouve deux grandes perspectives analytiques, soit la sociologie des parcours de vie et l'approche biographique. Dans le premier cas, l'auteur explique que la recherche se focalise sur les éléments structurants des parcours de vie (ex. les normes, les institutions). En ce sens, la sociologie des parcours de vie est, en quelque sorte, désindividualisante. Dans le second cas, Bessin précise que l'accent est mis sur le rapport entre les générations ainsi que sur l'articulation entre les temporalités individuelles et historiques. L'approche biographique accorderait une place importante à la subjectivité des acteurs.

Si l'on se réfère à la distinction opérée par Bessin et qu'on l'introduit dans l'univers scolaire, le concept de cheminement s'inscrit dans une sociologie des parcours de vie. Doray, Picard *et al.* (2009) signalent que cette notion renvoie à une analyse des scolarités selon la structure formelle de l'organisation scolaire. Laissant peu de place aux spécificités des scolarités individuelles, ces analyses portent sur le passage des étudiants à travers les structures

objectives du système d'enseignement. À ce type d'approche correspond un traitement quantitatif principalement descriptif, comme le démontre l'utilisation de ce concept dans les bulletins statistiques gouvernementaux (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014).

On peut faire le rapprochement entre la notion de « cheminement » et le concept d'« itinéraire » proposé par Jean-Claude Passeron (1989). Dans le second cas, le temps biographique est découpé selon des balises socialement normées et définies. Selon Passeron, les travaux qui utilisent cette approche cherchent à dévoiler les préstructurations sociales dans lesquelles s'inscrivent les itinéraires individuels, réalisant en quelque sorte la topographie des biographies possibles.

Le terme d'« itinéraire » pourrait, on le voit, être réservé à une telle conceptualisation des trajets biographiques puisqu'il symbolise assez adéquatement la manière dont un trajet se trouve dirigé par l'ensemble des déterminations inscrites en amont de chacun des mouvements (Passeron, 1989, p. 19).

Bref, la compréhension des biographies passe par la description des structures objectives, la perspective subjective des individus n'ayant que peu de poids dans ce type d'analyse.

À la lisière entre la sociologie des parcours de vie et l'approche biographique, on retrouve la notion de trajectoire. Dans ce cas, Passeron souligne que c'est dans et par l'interaction entre l'individu et la structure qu'il est possible de comprendre le récit de vie.

[...] le projet le plus recommandable consiste à essayer de saisir la structuration des biographies à la fois comme un effet des structurations longitudinales qui se résument en amont dans l'« institution biographique » et comme le produit agrégé de l'action sociale des individus inscrit, en aval, dans le maintien ou la transformation de ces structures longitudinales (Passeron, 1989, p. 20).

Il s'agit donc de tenir compte de l'influence du passé et du présent, des effets de structures et des actions individuelles sur les trajectoires individuelles. Cela dit, Passeron considère que l'opérationnalisation du concept de « trajectoire » est ambitieuse puisqu'elle repose sur

l'usage du concept d'habitus, compris ici comme l'intériorisation par l'individu des structures en amont et en aval de sa biographie. Ce faisant, il estime que l'angle d'analyse le plus exigeant, mais également le plus fécond du point de vue descriptif est le recours à une idée inspirée de balistique, selon laquelle le point de départ détermine le champ des possibles de la trajectoire. C'est d'ailleurs dans cette perspective que Doray, Picard *et al.* (2009) et Hodkinson et Sparke (1997) réfèrent à cette notion. Ces auteurs, qui discutent du recours à ce concept dans l'analyse longitudinale des expériences scolaires, estiment toutefois que la notion de « trajectoire » est quelque peu déterministe, car elle sous-tend que le point de chute de la scolarité est déterminé par l'origine sociale.

La notion de « carrière » est plus proche de l'approche biographique. Ce concept a d'abord été développé dans le cadre de l'interactionnisme symbolique, par des sociologues comme Goffman (1961) et Becker (1963), pour traiter de la déviance. Il a plus récemment été repris par certains chercheurs (Aschaffenburg et Maas, 1997; Bloomer et Hodkinson, 2000; Crossan *et al.*, 2003; Hodkinson et Bloomer, 2001; Hodkinson et Sparkes, 1997) pour analyser différents aspects entourant la scolarité des individus. Ce concept permet de saisir les dimensions objective et subjective de la biographie individuelle, perçues ici comme une succession d'actions en réponse à ou provoquées par un cadre institutionnel contraignant.

Du moins en va-t-il ainsi lorsque l'analyse de carrière parvient à montrer, en chaque point déterminant de la carrière, le pas décisif accompli dans cette carrière comme le produit logiquement croisé d'une décision subjective (transaction, négociation, conflit, abstention) et l'objectivité d'une contrainte de cheminement (cursus préétabli dans une institution) (Passeron, 1989, p. 20).

La notion de carrière sous-tend également celle de passage (formel ou informel) d'un statut ou d'un rôle social à un autre à travers le temps (Crossan *et al.*, 2003; Doray, Picard *et al.*, 2009). Bien qu'une telle conception véhicule l'idée d'une progression linéaire, les étapes devant être franchies dans un certain ordre, Crossan *et al.* (2003) estiment que les carrières peuvent être jalonnées de retour en arrière.

3.1.2 Le concept de parcours scolaire

Doray, Picard *et al.* (2009) ont confronté ces différents concepts. Ils ont souligné le caractère formel de la notion de cheminement et le poids démesuré de l'origine sociale dans celui de trajectoire. Le concept de carrière leur est apparu plus porteur, d'autant que les chercheurs y recourant tentent d'articuler l'influence de l'origine sociale avec le poids de l'expérience subjective. Toutefois, Doray, Picard *et al.* (2009) ont considéré que cette notion restait fortement connotée en raison de son utilisation par les interactionnistes. Ils ont donc préféré utiliser le concept de parcours.

*Dans un tel contexte théorique, nous préférons adopter une autre expression : celle de « parcours éducatifs » ou « scolaires ». Les parcours éducatifs sont définis comme une suite d'expériences ou d'événements éducatifs, et les parcours scolaires, comme une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre de la formation formelle et du système scolaire. La différence entre les deux types de parcours tient à l'étendue des pratiques éducatives retenues dans l'analyse (Doray, Picard *et al.*, 2009, p. 15).*

À l'instar de Doray, Picard *et al.* (2009), le concept de parcours a été ici retenu pour traiter des scolarités hésitantes ou de mobilité descendante d'individus issus de familles scolarisées. Une approche en termes de parcours permet d'inscrire l'histoire individuelle dans un contexte social plus large. Comme le soulignent Caradec, Ertul et Melchior (2012) :

S'intéresser aux parcours des individus consiste à la fois à se montrer attentif à leur dimension subjective, restituée notamment à travers des récits de vie, et à inscrire ces cheminements individuels dans les contextes sociaux objectifs qui les balisent, ceux-ci étant appréhendés dans leurs multiples dimensions (temporelle, spatiale, économique, familiale, professionnelle, sexuée, etc.) (p. 11).

Cette notion permet de réconcilier la sociologie des parcours de vie et l'approche biographique, en proposant une formule « mitoyenne » où le regard ne se concentre pas uniquement sur les éléments objectifs ou subjectifs du parcours, mais plutôt sur leur articulation.

Le concept de parcours offre aussi la possibilité de penser les scolarités autrement que comme une suite linéaire d'expériences et de situations éducatives. Certes, les séquences d'actions constitutives du parcours scolaire participent à la cohérence de la scolarité. Toutefois, comparés au cheminement formel, les parcours individuels peuvent comporter des transitions interordres plus ou moins longues, être ponctués d'une ou de plusieurs interruptions ou bifurquer de la pente initiale (voir chapitre 1). De même, en tenant compte des réversibilités et des ruptures pouvant survenir au cours des biographies individuelles (Doray, Picard *et al.*, 2009), ce concept permet de penser les différentes formes que peuvent prendre les scolarités dans l'enseignement postsecondaire.

3.1.3 Les dimensions analytiques du parcours scolaire

À l'instar des concepts présentés précédemment, celui de parcours repose sur un modèle analytique. Pour cette recherche, nous avons retenu le modèle développé par Doray au cours de ses recherches sur les parcours dans l'enseignement collégial québécois (Doray, 2012, 2013; Doray, Langlois *et al.*, 2009; Doray, Picard *et al.*, 2009). Ce modèle articule différentes dimensions mises de l'avant dans les approches exposées précédemment, soit 1) la transaction entre l'individu et l'institution scolaire ; 2) l'imbrication des volets objectifs et subjectifs du parcours ; 3) l'articulation entre l'expérience scolaire et l'expérience extrascolaire ; 4) la prise en compte des différentes temporalités.

Dans le cadre de cette thèse, je propose de rapporter ces quatre dimensions à deux axes : soit la temporalité et l'expérience. Il s'agit d'un choix inspiré des analyses de Doray qui, bien que tenant compte des quatre dimensions dans la description des parcours, utilise l'axe du temps (passé/présent/futur) et l'axe de l'expérience (scolaire/extrascolaire) pour définir un espace où il positionne les types de parcours (Doray, 2013). De fait, la transaction entre l'individu et l'institution et l'articulation entre les dimensions objectives et subjectives des parcours apparaissent sous-jacentes à ces deux axes principaux.

3.2 Le jeu des temporalités

Le premier axe analytique qui a été retenu est celui de la prise en compte des différentes temporalités qui structurent les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur.

3.2.1 Les temporalités individuelles

Dubar (2002) propose trois temporalités à la base de l'identité personnelle soit 1) une temporalité corporelle, vécue sous le mode de la durée; 2) une temporalité intersubjective, synchronisée avec les interactions en face à face et 3) une temporalité biographique, qui constitue une mise en relation des séquences les plus importantes de la biographie et qui donne un sens au parcours de vie. Selon Dubar, ces trois temporalités font référence à trois moments et à trois processus de mise en récit différents : dans le premier cas, c'est la mémoire du corps, l'histoire subjective qui est marquée par des événements intimes ; dans le second, c'est une mémoire partagée, mobilisée à travers des étapes de la vie marquées par des appartenances ; puis, dans le troisième cas, il s'agit d'une véritable mise en intrigue, qui fait le lien entre les deux autres temporalités et les intègre dans un ensemble cohérent, inscrit dans une vision du monde et de l'histoire. Selon Dubar, ces trois temporalités interfèrent constamment dans la définition de soi et dans la mise en récit de soi, que ce soit dans le cadre formel d'un entretien biographique ou d'une conversation spontanée. Elles restent imprégnées par les institutions et les rapports sociaux, mais un peu à l'instar de l'expérience sociale (voir 3.3), il reviendrait à l'individu de les articuler dans la mise en récit de son parcours.

Ainsi, l'insertion des individus des sociétés contemporaines dans la vie sociale (et d'abord sur le marché du travail) exige qu'ils se dotent d'un discours sur eux-mêmes, sur leurs « compétences » et sur leur « projet », sur leurs réalisations passées et sur leurs perspectives futures, bref sur la manière dont ils articulent, dans leur discours, les trois temporalités [...] (Dubar, 2002, par. 6).

L'approche de Dubar face à la temporalité est indissociable de son projet de recherche

empirique qui se concentre sur l'analyse biographique (Demazière et Dubar, 1997). Travaillant principalement sur le discours des enquêtés, sa définition des temporalités individuelles se rapporte essentiellement à la subjectivité des acteurs, à leur manière de faire référence au temps dans leur récit de vie, d'insertion professionnelle, etc.

Dans la conclusion de son ouvrage sur le salariat étudiant, Pinto (2014) souligne « [...] le rôle essentiel de médiation que joue le temps entre contraintes objectives et expérience vécue » (p. 296) dans la trajectoire biographique des étudiants. L'auteur fait ici référence à l'usage social que les individus font de la période passée aux études⁹⁷. Doray, Picard *et al.* (2009) proposent pour leur part de tenir compte des aspects « objectifs » et « subjectifs » des temporalités individuelles participant à l'élaboration des parcours scolaires dans l'enseignement supérieur en se concentrant sur l'articulation entre le passé, le présent et le futur des étudiants. Le passé fait ici référence à l'origine sociale des étudiants. Le chapitre 2 a, à cet effet, largement insisté sur l'influence des ancrages sociaux sur la scolarité des enfants et sur leur parcours de vie. Mais cette idée inclut également la trajectoire familiale antérieure, soit un passé qui excède et englobe le parcours scolaire actuel. Autrement dit, au-delà des acquis culturels familiaux, la filiation s'établit également dans l'inscription du parcours individuel au sein de l'histoire familiale. Comme l'ont souligné Laurens (1992) et Ferrand *et al.* (1999), l'ancienneté des ressources culturelles et scolaires au sein des lignées familiales participe à l'inscription plus ou moins profonde du projet scolaire, ce qui se répercute ensuite sur la scolarité des enfants. Laurens (1992) perçoit d'ailleurs les lignées familiales comme les acteurs principaux du succès ou des échecs scolaires, un constat qui semble un peu excessif.

En effet, il ne faut pas non plus négliger l'influence du passé scolaire de l'individu. À cet égard, des études ont montré que les résultats obtenus au secondaire avaient un effet important sur la participation aux études supérieures (Murdoch *et al.*, 2012; Shaienks *et al.*,

⁹⁷ Selon leur origine sociale et leur rapport aux études, les étudiants auraient différents usages sociaux du temps scolaire mis à leur disposition. Certains seraient aux études simplement « en attendant », faute de mieux (temps vide), alors que pour d'autres, cette période serait celle de la réflexion ou de l'expérimentation. Finalement, les étudiants les plus élitistes mettraient à profit ce temps d'études. Ces catégories ne sont pas sans rappeler celles proposées par Dubet par rapport aux projets des étudiants universitaires (Dubet, 1994a).

2008), mais également sur le choix du domaine d'études. De même, Duru-Bellat (2002) note que plus les étudiants avancent dans leur parcours scolaire, plus le poids de l'héritage culturel familial s'affaiblit et plus le poids du parcours scolaire antérieur s'accroît.

Les inégalités sociales cessent de se creuser année après année (ou de manière marginale), mais l'accumulation de valeur scolaire, par inertie, engendre de consistantes inégalités, redoublées [...] par les comportements stratégiques de choix d'option et de vœux d'orientation (Duru-Bellat, 2002, p. 87).

Cela dit, pour Duru-Bellat (2002), cette influence croissante de la scolarité antérieure sur la suite du parcours constitue, en quelque sorte, un effet indirect de l'héritage culturel familial une fois converti en capital scolaire.

Sur une note plus « subjective », il est clair que l'expérience scolaire vécue se répercute sur celle à venir. Selon Martuccelli (2006), si les expériences positives peuvent donner aux individus un « supplément » de confiance en soi qui perdure dans le temps, le sentiment d'échec peut également influencer la suite de la scolarité. À cet effet, les sanctions scolaires se superposent dans la biographie scolaire de l'individu et les nouvelles n'effacent pas l'effet des anciennes, mais les rendraient tout simplement invisibles.

À l'issue de ce jeu, l'épreuve peut prendre d'ailleurs plusieurs formes diverses : une confiance durable, mais jamais à l'abri de doutes sur soi ; une attitude constante de revanche, contre un jugement inique ; le sentiment qu'un jugement positif précoce sur soi a causé un échec. La problématique de l'injustice se complexifie puisqu'une partie de ce qui la suscite est enfouie en soi par sédimentation (Martuccelli, 2006, p. 60).

Bref, les étudiants sont non seulement influencés par leur passé familial et l'héritage culturel qu'il sous-tend, mais ils traînent aussi un passé scolaire qui se construit au fur et à mesure de leurs expériences (et de leurs épreuves) dans le système scolaire.

Finalement, l'avenir est aussi un facteur important de l'orientation que prendra un parcours scolaire dans l'enseignement supérieur. Traiter du projet d'études et de l'orientation scolaire

comme une dimension de l'expérience étudiante (section 3.3.1.2) permet de montrer les répercussions de ce « futur » potentiel sur la scolarité en cours. Évidemment, comme l'origine sociale influence l'horizon des possibles quant aux choix scolaires et professionnels (Hodkinson et Sparkes, 1997), le « futur » auquel aspire un individu n'est pas totalement affranchi de son « passé ». Cela dit, l'avenir n'est pas non plus déterminé d'avance et, comme le soulignent Trottier *et al.* (1999), il reste perméable aux changements dans le parcours individuel, mais également dans les contraintes structurelles⁹⁸.

3.2.2 L'enchevêtrement des temporalités

Les parcours sont multidimensionnels et, pourrait-on dire, multitemporels. En effet, les différentes sphères de la vie ne « progressent » pas toutes au même rythme et s'inscrivent donc dans des temporalités distinctes (voir section 3.3.2.1). De même, y retrouve-t-on imbriquées des « échelles de temps » (Grossetti, 2010) renvoyant à des durées de différents ordres, que ce soit des moments ou des événements (temps bref), des séquences de vie (temps biographique) ou la biographie familiale (temps long). Si le parcours individuel s'insère dans un temps plus « long », il s'inscrit aussi dans une temporalité plus « large », c'est-à-dire qu'il est aussi influencé par l'évolution historique des normes et des institutions (section 2.3.2) et par les mouvements de fond et les changements sociaux marquants l'histoire sociale (chapitre 1).

Si cet enchevêtrement des temporalités est toujours présent au sein des parcours, certains moments charnières en constitueraient de puissants révélateurs. Ce serait le cas des bifurcations, qui sont généralement définies comme de courtes périodes où le parcours de l'individu connaît un changement d'orientation radical, imprévisible et irréversible (Bidart, 2006; Grossetti, 2010; Hélarlot, 2010; Moulin *et al.*, 2013). Cette notion se rapproche de celle de *turning point*, définie par Abbott (2010) comme « [...] des changements courts entraînant des conséquences qui opèrent la réorientation d'un processus » (p. 207). Elle s'en

⁹⁸ La dimension de l'avenir est la moins développée en raison du matériau utilisé. Comme nos entretiens sont rétrospectifs, l'avenir correspond aux projets que les répondants ont formulés à différentes époques de leur vie et qui ont orienté leur parcours.

distingue néanmoins en raison de l'importance de l' « imprévisibilité » dans ce processus.

La bifurcation renvoie à un changement qui est radical parce qu'il est soudain (Bidart, 2006; Héléardot, 2010), mais également en raison du contraste important entre la situation de départ de l'individu et celle d'arrivée (Bidart, 2006; Héléardot, 2010; Moulin *et al.*, 2013). L'imprévisibilité du changement repose sur l'impossibilité d'anticiper le moment où il se produira ni les conséquences qui en découleront (Grossetti, 2010). Selon Bidart (2006) et Grossetti (2010), les bifurcations sont également marquées par la contagion des imprévisibilités à différentes sphères biographiques. Le changement est irréversible dans la mesure où ses effets se répercutent à l'échelle d'une vie ou d'une partie de la vie (Grossetti, 2010; Moulin *et al.*, 2013). Pour Charbonneau (2006), l'irréversibilité signifie l'impossibilité des acteurs de revenir en arrière, « *d'opérer une déconstruction des orientations* » (p. 113) en raison du coût d'une telle entreprise, de l'absence de choix en ce sens ou de la transformation identitaire qui s'est opérée entre-temps. Hodkinson et Sparkes (1997)⁹⁹ estiment que l'élément central permettant d'identifier ce type de situation est le changement significatif qu'il entraîne sur l'identité d'un individu.

Pour que le parcours d'un individu (scolaire, professionnel, conjugal, etc.) bifurque, un espace des possibles doit permettre au changement de survenir. Autrement dit, la bifurcation se produit lorsqu'une conjoncture « favorable » est en place. Au plan microsociologique, Bidart (2006) souligne l'importance de l'articulation de facteurs plus ou moins contingents dans un temps relativement court (comme des incidents biographiques). Charbonneau (2007; 2006) et Moulin *et al.* (2013) mettent l'accent sur la présence de facteurs méso et macrosociologiques, tels qu'un environnement favorable au changement, des ressources disponibles et une certaine flexibilité des cadres institutionnels.

Selon Bidart (2006), les bifurcations sont des séquences intéressantes à analyser puisqu'elles révèlent « *[des] informations sur les mécanismes de régulations sociales et les structurations des parcours* » (Bidart, 2006, p. 34) qui se dévoilent plus difficilement dans l'analyse des parcours linéaires. Ces moments de crise seraient favorables à la transgression de la logique

⁹⁹ Ces auteurs utilisent le concept de « turning point ».

de la reproduction sociale, tout comme ils pourraient accentuer l'expression de ses tendances déterministes. Elle estime néanmoins qu'il est réducteur de penser les parcours uniquement en fonction du « temps long » des héritages sociaux et culturels. Plutôt, les bifurcations mettent en lumière l'articulation des temporalités et ce, à différents niveaux. D'une part, le « temps long » du parcours est influencé par le « temps court » de la crise qui entraîne la bifurcation. D'autre part, ces moments « troubles » reposent sur la synchronicité d'événements ou d'expériences se déroulant dans diverses sphères de la vie de l'individu. Finalement, l'« état critique » qui précède la bifurcation ouvre sur un carrefour de choix qui décloisonne les temporalités puisque l'évaluation des différentes possibilités oblige l'individu à repenser son avenir à l'aune des acquis du passé et des expériences récemment vécues.

Si les bifurcations permettent de penser l'articulation des temporalités, elles soulignent également la transformation du rapport au temps dans la société contemporaine. En effet, la bifurcation sous-tend la possibilité de changements, de ruptures, de recomposition du parcours en fonction de l'expérience présente et d'un nouveau futur (scolaire, mais aussi professionnel, conjugal, etc.). Or, selon Bessin (1997), cette « nouvelle » malléabilité dans le déroulement des parcours reposerait sur « [...] *la remise en cause de la culture temporelle industrielle du Chronos, avec la montée d'une flexibilité temporelle marquée par l'incertitude, l'instabilité, la dilution des repères et l'arasement des seuils* » (Bessin, 1997, p. 32). S'inscrivant dans une perspective proche des thèses de l'individualisation (voir section 2.3.2), Bessin indique qu'au temps social standardisé (le « chronos ») servant de balise dans la société moderne à la régulation temporelle (ex. le temps public, le temps du travail, le temps linéaire), aurait succédé un nouveau « régime temporel » plus subjectif, plus qualitatif (le « kairos »), se rapportant à l'agencement individuel de temporalités multiples recoupant les différentes sphères de la vie privée (éducation, travail domestique, vie conjugale, etc.). Nous assisterions actuellement à la dérégulation partielle du temps social, ce qui favoriserait une flexibilisation des temporalités individuelles et contribuerait à la désynchronisation des seuils et aux brouillages des âges de la vie (section 3.3.2.1).

L'enchevêtrement des temps sociaux et la déconnexion des calendriers économiques, professionnels, affectifs, matrimoniaux, juridiques, etc. entraînent des biographies qui ne correspondent plus aux séquences traditionnelles, l'ordre des étapes étant difficilement programmable, la perception même de celles-ci s'avérant de plus en plus difficile (Bessin, 1997, p. 34).

En ce sens, Bessin associe dérégulation temporelle et variabilité des parcours de vie. Sans évoquer la fin des institutions, il estime, à l'instar de d'autres chercheurs, que les référents normatifs servant à l'intégration sociale des individus sont maintenant pluriels¹⁰⁰. Cela dit, cette transformation dans le rapport au temps n'aurait pas le même effet sur tous les parcours.

Recourir à la marge de négociation des normes temporelles mobilise des ressources inégalement réparties socialement. Alors que les plus fragiles subissent généralement des mutations en devenant plus vulnérables encore face à cette flexibilité, les plus dotés bénéficient par contre de ce desserrement des contraintes temporelles, le vivant volontiers sur le mode de la maîtrise du temps (Bessin, 1997, p. 36).

Bref, si l'on revient sur l'ensemble de ces éléments sous l'angle des parcours scolaires, les temporalités qui structurent les scolarités renvoient au passé, à l'expérience en cours et à l'avenir des étudiants. Les parcours, surtout lorsqu'ils sont discontinus, non linéaires, etc. peuvent avoir été marqués par des bifurcations, soit des séquences temporelles courtes entraînant un changement radical, imprévisible et dont les effets irréversibles se font sentir à long terme. Ces bifurcations peuvent également ébranler les logiques de reproduction sociale ou les renforcer. Finalement, on peut penser l'articulation des temporalités dans une perspective plus large, qui tient compte des transformations sociales actuelles que certains qualifient d'"individualisation de la société. Le rapport au temps se serait « flexibilisé », offrant des marges de manœuvre plus importantes aux individus pour moduler leur parcours (scolaire ou autre) et articuler leur rapport au temps subjectif (ex. moments importants, significatifs) au temps objectivé (âges de la vie, étapes du cheminement). Toutefois, ces espaces seraient inégalement investis en raison des inégalités sociales prévalant toujours au sein de la société contemporaine.

¹⁰⁰ « En ce sens, les temporalités individuelles continuent certes à être régulées, mais de façon moins prévisible et plus modulable quant à l'agencement de leurs phases » (Bessin, 1997, p. 35).

3.3 L'expérience

Le second axe analytique est celui de l'expérience. Cette notion renvoie évidemment au concept d'expérience sociale proposée par Dubet (1994b) qui s'est intéressé à la subjectivité des acteurs afin de dégager les logiques d'action structurant leur expérience. Il conçoit l'expérience sociale comme le produit de la combinaison entre les logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation, chacune renvoyant à une dimension du système social (intégration, interdépendance, action historique)¹⁰¹.

La sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions du système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité (Dubet, 1994b, p. 105).

Dans cette perspective, l'expérience sociale est « socialement » construite, puisque l'individu part de catégories préexistantes pour construire son expérience. Dubet estime également que pour qu'elle existe, l'expérience sociale, même si elle est subjective, doit être reconnue par les autres.

De façon plus spécifique, Doray, Picard *et al.* (2009) considèrent que l'expérience sur laquelle se fondent les parcours scolaires se compose de l'imbrication entre les situations et les événements objectifs et l'expérience subjective des étudiants. Ces auteurs s'inspirent du concept de « carrière » développé par les interactionnistes afin de souligner que tout parcours comprend à la fois des positions, des rôles, des statuts et des situations objectives (ou du moins, objectivables) ainsi que les significations que l'étudiant leur attribue (Crossan *et al.*, 2003). Le processus de négociation entre les contraintes objectives et les décisions

¹⁰¹ L'objectif de cette thèse n'est pas de proposer une sociologie de l'action ni une sociologie de l'expérience, mais plutôt de saisir les rouages de la construction des parcours scolaires dans le temps. Ce faisant, je me suis inspirée des thèses développées par Dubet pour penser l'expérience, mais les dimensions analytiques ainsi que l'approche méthodologique retenues (voir chapitre 4) ne correspondent pas en tout point à celle de cet auteur. Cela explique également pourquoi, bien que je m'y réfère ponctuellement à travers le cadre théorique, je n'entre pas dans une description détaillée de la théorie de Dubet.

individuelles participerait à la production du sens attribué à l'expérience subjective (Passeron, 1989). Cette construction de sens résulterait aussi des schèmes de perceptions acquis antérieurement (Dubar, 1998, p. 63)¹⁰². Cette idée s'inscrit dans la perspective bourdieusienne selon laquelle la croyance dans le jeu scolaire (*illusio*), soit la perception subjective qu'ont les acteurs des enjeux du champ éducatif, est intimement liée, voire déterminée par leur position sociale « objective » à leur entrée dans le champ (Costey, 2005). Finalement, ce « sens » ne serait pas toujours le reflet exact de la situation objective, comme l'ont montré Duru-Bellat et Kieffer (2006) en ce qui a trait à la mobilité sociale ou Martuccelli (2006) pour les épreuves scolaires.

L'expérience dont il est ici question est celle des jeunes adultes qui poursuivent des études supérieures. Elle se compose de deux dimensions principales, soit l'expérience scolaire et le vécu extrascolaire, toutes deux produites par l'imbrication entre la subjectivité des acteurs et des éléments objectifs structurant le déroulement du parcours.

3.3.1 L'expérience scolaire

L'expérience scolaire, soit l'expérience vécue par les étudiants dans l'univers scolaire, englobe des éléments objectifs (cheminement, institution scolaire, système d'enseignement, événements) et des éléments subjectifs (choix, stratégies, perception, rapport à l'institution). Si l'on s'appuie sur le modèle analytique développé par Doray (Doray, 2012, 2013; Doray, Langlois *et al.*, 2009; Doray, Picard *et al.*, 2009), deux aspects de cette expérience retiennent l'attention pour saisir les parcours scolaires, soit le rapport à l'institution et les moments-charnières du cheminement scolaire dans l'enseignement postsecondaire.

¹⁰² Dubar (1998) pose ce constat en traitant de la définition interactionniste de l'identité. Néanmoins, comme la construction identitaire est perçue comme un processus et non pas comme un état initial, je considère que l'on peut appliquer ce constat également aux parcours scolaires.

3.3.1.1 Rapport à l'institution

Le premier aspect renvoie à un des thèmes centraux de la discipline sociologique, c'est-à-dire l'interaction entre l'individu et la structure sociale. Dans le contexte de l'analyse des parcours scolaires, cette structure est celle du système éducatif et, plus particulièrement, des institutions qui le composent. Il s'agit dès lors de saisir le poids de l'organisation scolaire sur les scolarités individuelles, mais également de mettre en lumière les stratégies des étudiants pour s'approprier certains dispositifs éducatifs.

Selon Doray, Picard *et al.* (2009), il existe un consensus en sociologie de l'éducation quant à la fonction de sélection jouée par les systèmes d'éducation. Si leur niveau de sélectivité peut être modulé par leur mode d'organisation, les systèmes scolaires jouent toujours un rôle central dans la distribution des individus dans la stratification sociale. Souligner cette fonction permet, à leur avis, de rappeler que l'élaboration des parcours scolaires ne repose pas uniquement sur des choix individuels.

*[...] le choix des parcours scolaires de même que l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes ne peuvent être ramenés seulement à un processus de décision individuel en fonction de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, de leurs aptitudes, de leurs valeurs, de leurs aspirations ou de celles de leurs parents. Ils ont à composer avec les exigences relatives à leur classement dans le système selon leur rendement scolaire et leur comportement de même qu'avec les conditions d'admission dans différentes filières et programmes de formation. (Doray, Picard *et al.*, 2009, p. 4).*

Ce faisant, le déroulement de la scolarité dépend de certaines caractéristiques individuelles (rendement, choix et titres scolaires antérieurs) et du poids que l'organisation scolaire leur accorde dans la sélection des étudiants. Comme l'indiquent Doray, Langlois *et al.* (2009) :

Le poids des dimensions institutionnelles et organisationnelles est lourd dans le déroulement des parcours, car elles balisent, ne serait-ce que par les exigences formelles et informelles d'entrée, les probabilités d'accès et les horizons envisageables par les individus dans leur décision d'orientation (p. 16-17).

Il ne suffit donc pas qu'un étudiant souhaite s'orienter dans un domaine particulier. Au Québec, il faut que le système scolaire sanctionne ce choix en admettant l'étudiant dans le programme choisi. Dans le cas contraire, le parcours de l'étudiant subit de plus ou moins grandes répercussions (bifurcations, réversibilités) selon le degré de « cristallisation » du choix initial. Or, la nature de cet impact relève du passé scolaire de l'étudiant et de la structure du système éducatif.

La forme que prend l'offre éducative dans un pays est tributaire des choix d'une société en matière d'égalité des chances, choix qui sont historiquement situés, idéologiquement orientés, et, par le fait même, nationalement, voire régionalement différenciés. Au Québec, la restructuration du système éducatif initiée au cours des années 1960 afin de démocratiser l'accès à l'éducation a aussi favorisé l'assouplissement de l'organisation scolaire, désormais composée d'un nombre restreint d'institutions, plus polyvalentes. Il en résulte un système éducatif relativement souple, propice aux déviations dans le cheminement prescrit (voir chapitre 1).

Charbonneau (2007) donne quelques exemples québécois de la variabilité des parcours, en mettant en relief l'interaction entre l'individu, l'institution et la structure sociale. Son premier exemple porte sur les parcours scolaires marqués par des interruptions puis des retours aux études, qu'elle explique par les dispositifs mis en place dès les années 1960 pour favoriser les retours aux études des adultes. Elle souligne que c'est lors de la crise économique du début des années 1980 que ce secteur éducatif a été investi par de nombreux jeunes peu scolarisés et fortement touchés par le chômage qui, en retournant à l'école, jouissaient de conditions avantageuses pour terminer leur diplôme d'études secondaires (certains cours non obligatoires, salaire pendant les études)¹⁰³. En raison de son intégration à la formation initiale, ce secteur s'est transformé en voie alternative attrayante pour des jeunes peu motivés qui pouvaient y accéder à la suite de l'abandon de leur formation initiale¹⁰⁴. De nos jours, il

¹⁰³ Il s'agit des *Opérations Décllic*, mesure de soutien à l'insertion professionnelle, mises sur pied par le gouvernement de René Lévesque. Les jeunes chômeurs pouvaient retourner aux études, effectuer des stages en entreprises ou participer à des travaux communautaires. (Doray *et al.*, 2014).

¹⁰⁴ Avant 1989, les élèves qui quittaient la formation initiale sans diplôme devaient attendre un an avant d'effectuer un retour à l'éducation des adultes. Une modification de la Loi sur l'Instruction

apparaît réducteur de limiter la tendance aux « pauses » durant la scolarité aux décrocheurs du secondaire, puisque cette situation est fréquente lors des transitions interordres secondaire-cégep ou cégep-université¹⁰⁵.

Le second exemple donné par Charbonneau (2007) est celui de la « double trajectoire », soit la poursuite d'études à temps plein simultanément à l'occupation d'un emploi à temps partiel. Selon cette auteure, la crise économique des années 1980 a favorisé la valorisation, au sein des familles québécoises, du travail salarié durant les études, perçu comme un moyen de mieux cerner ses objectifs de vie en allant chercher des expériences à l'extérieur de l'univers scolaire. L'auteure estime que le phénomène a ensuite pris de l'ampleur au courant des années 1990, à la faveur de la transformation du marché du travail, qui a entraîné la multiplication des emplois à temps partiel dans le secteur des services. L'émergence puis le maintien de cette double trajectoire résulteraient également du « *renforcement de la flexibilité du système scolaire québécois, en particulier à partir des années 1990 [...]* » (Charbonneau, 2007, p. 59).

Il existe d'autres dispositifs institutionnels ou organisationnels qui offrent une certaine souplesse dans le déroulement des scolarités dans l'enseignement supérieur. C'est le cas notamment de l'admission à l'université à 21 ans sans DEC, des régimes d'études (temps plein ou temps partiel), du statut d'étudiant libre, du processus de reconnaissance des acquis lors d'un transfert interinstitutionnel ou intersectoriel, de l'absence de pénalités lors des réorientations, des réversibilités ou des interruptions, etc. Initialement pensés afin de favoriser l'élargissement du recrutement dans l'enseignement postsecondaire, autrement dit afin de faciliter les retours aux études chez les étudiants adultes (voir section 1.2), ces dispositifs sont devenus des « espaces d'opportunités » (Doray, 2012), dont les étudiants en formation initiale peuvent se saisir pour moduler et, par le fait même, individualiser leur parcours scolaire (section 1.3.2). À cette fin, les étudiants doivent faire preuve de stratégie,

publique a permis de faciliter l'accès à ce type de formation en supprimant cette condition (Doray *et al.* 2014).

¹⁰⁵ Dans une étude sur l'entrée différée aux études postsecondaires (EPS) après la fin du secondaire, Hango (2011) souligne que la structure du système éducatif québécois, qui comprend un niveau intermédiaire avant l'entrée à l'université, tend à réduire le nombre d'interruptions entre le secondaire et les études postsecondaires.

c'est-à-dire se baser sur une rationalité limitée selon leurs objectifs, leurs ressources et leurs intérêts (Dubet et Martuccelli, 1996). Mais ce sens stratégique peut aussi être influencé par l'origine sociale.

Le système pèse sur les parcours des étudiants par sa structure et ses modes de sélection, implicites ou explicites. Il délimite ainsi le choix des possibles sur le plan de l'orientation et les exigences à atteindre. Du fait d'une certaine forme de flexibilité structurelle et des dispositifs mis en place pour faciliter l'accès aux études supérieures, le système éducatif du Québec oblige les étudiants à penser leur parcours en leur laissant une grande marge de manœuvre. Par ailleurs, cette transaction entre l'individu et la structure éducative prend place dans une certaine conjoncture sociale dont les normes orientent à la fois les actions individuelles et les politiques institutionnelles (voir les sections 2.3.2 et 3.3.2.1).

3.3.1.2 Les moments-clés du cheminement dans l'enseignement supérieur

Les parcours scolaires se déroulent à l'intérieur d'un cadre institutionnel qui balise le cheminement à suivre. Comme le rappelle Boudon (1979), dans tout système scolaire, les individus sont appelés à prendre des décisions quant à la poursuite (ou non) de leurs études à un certain nombre de points du cursus. Dans cette optique, les moments de transitions entre les différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial, universitaire) sont cruciaux, car ils obligent à la formulation de choix, tant en ce qui concerne la poursuite de la scolarité que l'orientation scolaire. Au plan subjectif, ce sont souvent des étapes significatives pour les individus.

a) La transition scolaire comme moment d'adaptation

Les transitions constituent des changements d'état programmés dont on connaît le moment d'exécution, mais non les conséquences à long terme (Grossetti, 2010). En effet, les étudiants

savent à quel moment se produisent les transitions scolaires¹⁰⁶, mais personne ne peut en prévoir l'issue (abandon, désenchantement ou obtention du diplôme).

La transition d'un ordre d'enseignement à un autre constitue une importante période d'adaptation et d'ajustement pour les étudiants, en particulier lors du passage de l'école secondaire aux études supérieures. Il s'agit, comme le soulignent Doray, Picard *et al.* (2009), d'un moment d'insécurité, les étudiants étant confrontés à un univers qui leur est, en grande partie, inconnu. « *L'entrée dans les études postsecondaires est largement faite d'incertitude dans la mesure où les étudiants font face à une nouvelle donne sur le plan institutionnel, social et intellectuel, et qu'ils devront transformer leur métier d'élève en celui d'étudiant* » (Doray, Picard *et al.*, 2009, p. 18).

Doray, Picard *et al.* (2009) s'inspirent ici de Coulon (2005) qui a analysé l'adaptation des étudiants français aux études universitaires. Selon cet auteur, la période d'entrée dans l'enseignement supérieur est souvent synonyme de changements importants qui bouleversent la vie des jeunes adultes. Plusieurs doivent déménager du foyer familial, ce qui peut être une source d'anxiété. Cet éloignement de la famille ébranle les assises affectives de plusieurs jeunes. La relation étudiant-enseignant change. Les rapports autrefois encadrants sont désormais anonymes. Les savoirs enseignés ainsi que le rythme d'étude ne sont plus les mêmes. Coulon souligne : « *Cela entraîne des comportements très différents de la part des nouveaux étudiants, dont tous les repères habituels sont bousculés en même temps. Une nouvelle identité est à construire, un nouveau rapport au savoir à élaborer* » (Coulon, 2005, p. 5).

Selon Tinto (1993), si la majorité des étudiants traversent cette période d'ajustement sans heurt¹⁰⁷, elle peut néanmoins entraîner des difficultés pour certains d'entre eux. Il arrive que l'obstacle soit d'ordre socioaffectif : l'étudiant a du mal à gérer la séparation avec l'école et ses amis du secondaire. Cela dit, cette difficulté est généralement temporaire : elle dure le temps que l'étudiant forme un nouveau cercle d'amis. Dans d'autres cas, Tinto remarque que

¹⁰⁶ « Transition scolaire » réfère ici aux transitions interordres uniquement.

¹⁰⁷ Cette étape peut même être particulièrement positive pour les étudiants très autonomes dans leurs apprentissages, pour qui l'encadrement fourni par l'école secondaire s'avérait trop contraignant.

l'adaptation scolaire et intellectuelle pose problème. Incapable de répondre aux exigences scolaires, l'étudiant interrompt ses études ou attend de se faire expulser de l'établissement. Selon l'auteur, ce type de départ est très rapide (généralement au cours du premier semestre) et lié à un manque de préparation lors des études secondaires. Par ailleurs, Doray, Picard *et al.* (2009) et Coulon (2005) indiquent que les capitaux détenus par l'étudiant (scolaire et culturel) modulent cette phase de l'expérience scolaire. Sont donc avantagés dans ce processus les étudiants qui ont bien réussi leur scolarité secondaire et dont les parents ont eux-mêmes fréquenté l'enseignement supérieur.

Après les premiers moments de la transition, l'étudiant intègre son nouvel environnement, ce qui est une condition de la poursuite et de la réussite de ses études supérieures. En ce sens, l'intégration constitue un aspect important de l'expérience scolaire qui se joue sur les plans formel et informel. Autrement dit, l'étudiant doit autant apprendre à s'adapter aux règles, codes de conduites, valeurs explicites de son nouvel environnement, qu'aux attentes, normes, principes implicites. Dans cette optique, l'intégration est institutionnelle puisque tout nouvel étudiant est appelé à adhérer à la culture¹⁰⁸ de l'établissement (ou du programme), c'est-à-dire aux valeurs et aux normes qui y sont véhiculées (Tinto, 1993). Pour Coulon (2005), cette intégration vise également la maîtrise des règles de fonctionnement de l'établissement scolaire et de ses dispositifs. L'intégration est scolaire (cognitive) puisqu'on considère comme intégré un étudiant qui participe en classe, qui obtient de bons résultats scolaires, bref, qui entretient un rapport positif au savoir qui lui est enseigné. Il s'agit aussi pour l'étudiant de montrer qu'il maîtrise les règles du travail intellectuel (Coulon, 2005)¹⁰⁹. Finalement, l'étudiant s'intègre au plan social en interagissant avec ses pairs, en développant de nouveaux réseaux de sociabilité et en nouant des relations plus formelles avec le personnel enseignant.

Tinto (1993) et Coulon (2005) ont tous les deux théorisé le processus d'intégration (ou

¹⁰⁸ Tinto (1993) nuance cette affirmation en indiquant qu'il existe dans les établissements une multiplicité de sous-cultures et qu'il n'est pas nécessaire qu'un étudiant adhère à la sous-culture dominante pour qu'il soit intégré d'un point de vue institutionnel.

¹⁰⁹ Coulon utilise l'expression « affiliation intellectuelle » plutôt que celui d'intégration scolaire. François Dubet (1994a) distingue pour sa part la performance scolaire de l'intégration intellectuelle qui correspond selon lui au sentiment d'accomplissement (intellectuel) ressenti durant les études.

d'affiliation) aux études supérieures en s'inspirant du travail de Van Gennep sur les rites de passage dans les sociétés traditionnelles. Il en résulte des modèles relativement similaires, où ce processus est décrit en trois temps. Le premier moment, évoqué précédemment, porte sur la rupture avec le milieu d'origine, qui entraîne, selon Coulon, un sentiment d'étrangeté qui est d'autant plus intense que l'étudiant est mal « préparé » aux études supérieures, soit en raison de son origine sociale, de sa scolarité antérieure ou d'aspirations scolaires floues ou contradictoires (Tinto, 1993). Vient ensuite une phase de transition ou d'apprentissage, où l'étudiant doit « travailler » à réduire l'écart entre lui et son nouvel environnement scolaire ou, comme souligne Coulon (2005), entre son « métier d'élève » et son « métier d'étudiant ». Coulon perçoit cette phase comme une forme de socialisation secondaire, dans la mesure où les étudiants doivent apprendre de nouvelles règles (à la fois implicites et explicites) et acquérir de nouvelles compétences. C'est durant cette période qu'ils développent également de nouvelles stratégies concernant leurs études. Pour Tinto (1993), cette étape oblige l'étudiant à évaluer ses objectifs et ses motivations en fonction de son rapport au programme, à l'institution, à ses pairs, etc. La dernière phase d'intégration est celle de l'affiliation (Coulon, 2005) ou de l'incorporation (Tinto, 1993). Dans le premier cas, l'affiliation est réussie quand l'étudiant maîtrise suffisamment les règles et les compétences du travail intellectuel pour en faire la démonstration devant les évaluateurs (enseignants). « *Il ne s'agit donc pas seulement d'acquérir cette compétence, il faut aussi apprendre la manière de montrer qu'on la possède* » (Coulon, 2005, p. 11). Tinto (1993) insiste davantage sur l'adhésion aux normes et conduites attendues au sein de la nouvelle communauté, même si ce degré d'adhésion peut varier. Dans cette optique, une faible intériorisation des normes institutionnelles, scolaires et sociales de l'établissement fréquenté favoriserait l'abandon des études¹¹⁰.

Or, cette relation n'a rien de mécanique et tant Dubet (1994a) que Tinto (1993) notent que l'absence d'intégration n'aboutit pas nécessairement à un abandon scolaire. Cela dit, une telle situation en augmenterait les risques, surtout si l'étudiant se sent étranger à son établissement

¹¹⁰ « *In this fashion, it can be argued that persons who only weakly hold the norm of college may give up on its achievement when the costs of doing so have been greatly increased or when significant other (e.g., parents) are no longer present to enforce it. Conversely, individuals who strongly hold the norm of college completion will see its attainment as in their own best interests* » (Tinto, 1993, p.111).

ou son programme. Tinto note que cela se produit lorsque les exigences scolaires ne cadrent pas avec les attentes de l'étudiant (trop faciles ou trop difficiles), que le climat intellectuel ne lui convient pas ou encore lorsqu'il a de la difficulté à entrer en contact avec ses pairs.

Selon Galland et Oberti (1996), « [*l]es étudiants les mieux socialisés à l'Université sont probablement ceux dont le projet scolaire prolonge et développe un projet familial d'intégration ou d'ascension sociales par les études » (p. 51). Si effectivement, dans l'absolu, les étudiants issus de familles scolarisées partent avec un avantage quant à leur adaptation à l'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins que différentes dimensions de leur transition ne sont pas jouées d'avance et reposent donc sur leur expérience individuelle dans l'univers scolaire. Par exemple, il n'est pas exclu qu'ils puissent vivre des déceptions quant aux exigences scolaires de leur programme d'études, à la méthode pédagogique ou encore qu'ils aient de la difficulté à créer des liens avec leurs pairs. Il est également possible que le choix scolaire effectué ne corresponde pas à leurs attentes initiales.*

b) Les choix qui orientent ou désorientent

Les choix scolaires sont influencés par les aspirations des étudiants ou, pour le dire autrement, par le projet qui étaye leur désir de poursuivre des études postsecondaires. Selon François Dubet (1994a) : « *Le projet est la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût » (p. 513). Dimension constitutive de ce qu'il qualifie d'« expérience étudiante »¹¹¹, le projet peut être professionnel, purement scolaire ou tout simplement inexistant. En d'autres mots, l'étudiant peut poursuivre des études 1) dans le but d'exercer une profession précise ; 2) pour les études, en repoussant le moment du choix de carrière ; 3) faute de mieux, « pour le seul moratoire de la vie étudiante » (Dubet, 1994a, p. 515). L'absence de projet ou une forte incertitude quant à l'« utilité » des études poursuivies favoriserait les départs scolaires (Dubet, 1994a; Tinto, 1993). Néanmoins, cela dépendrait de la scolarité antérieure. En*

¹¹¹ Chez Dubet, le « projet » de l'expérience étudiante équivaut à la logique d'action stratégique de l'expérience sociale. La vocation renvoie à la logique de subjectivation et l'intégration, à la logique de la même appellation.

s'appuyant notamment sur Dubet et Martuccelli (1996), Beaupère *et al.* (2009) notent que les bons élèves peuvent se permettre d'avoir comme unique projet de demeurer bons élèves (et donc de rester aux études), alors que les élèves moyens ou faibles sont appelés à se positionner plus rapidement et à justifier leur projet de nature plus professionnelle.

Pour leur part, Trottier *et al.* (1999) abordent la question des choix scolaires et professionnels sous l'angle de la stratégie individuelle dans une perspective temporelle. Ces auteurs estiment que les choix des étudiants s'insèrent dans l'élaboration d'un projet de formation et de stratégies d'insertion qui renvoient à l'articulation entre leurs objectifs de carrière et les différents moyens qu'ils mettent en œuvre pour y parvenir. Concernant la notion de « stratégie », Trottier *et al.* (1999) soulignent qu'elle inclut également l'anticipation des changements pouvant survenir tant dans les fins que dans les moyens afin de s'ajuster aux contraintes du système d'enseignement, par exemple. De plus, ces auteurs estiment que ces stratégies ne reposent pas toujours sur des objectifs précis dès le départ (début du parcours), dans la mesure où l'identité professionnelle des individus se construit durant leur formation et tend à se confirmer au moment de leur insertion sur le marché du travail (Dubar, 2000). Cela les amène à distinguer deux pôles dans le continuum des stratégies : un premier, plus centré sur les objectifs (*stratégie délibérée*), qui s'appuie sur un projet scolaire et professionnel explicite, élaboré consciemment, et un second, se basant sur les moyens (*stratégie émergente*), qui s'élabore au fil des décisions, en perpétuel ajustement face aux contraintes externes. Or, les résultats de leur enquête montrent que les étudiants qui avaient des stratégies délibérées au départ pouvaient être amenés à changer leurs objectifs en cours de route afin de les atteindre (*planificateurs flexibles*). À l'inverse, des étudiants dont le projet était initialement flou ont, durant leurs études, réussi à préciser leurs objectifs professionnels pour ensuite s'insérer professionnellement dans le domaine (*explorateurs contentés*)¹¹².

Devant les choix scolaires, tous les étudiants ne sont pas égaux. Pour Bourdieu (1974), cette inégalité résulte de l'héritage culturel acquis dans la famille et notamment de l'habitus de

¹¹² Les auteurs ont dégagé deux grands types de diplômés (planificateur et explorateur) en se basant sur la précision de leur projet professionnel au début de leurs études universitaires. La typologie qui en a découlé est beaucoup plus large et inclut neuf types différents (ex. planificateur résolu, planificateur encore aux études, etc.)

classe, qui conditionne les aspirations scolaires. « *L'héritage, et pas seulement économique, est un ensemble de droits de préemption sur le futur, sur les positions sociales susceptibles d'être occupées et, par là, sur les manières possibles d'être homme* » (Bourdieu, 1974, p. 15). Selon Boudon (1979), les choix que les étudiants sont appelés à faire durant leur scolarité ne seraient pas entièrement conditionnés par des facteurs liés à l'origine sociale. Plutôt, ce sociologue insiste sur les capacités des individus à prendre des décisions rationnelles en fonction des coûts et des bénéfices anticipés. N'évacuant pas complètement l'influence du milieu d'origine sur les choix scolaires, Boudon estime que la position sociale affecterait la perception individuelle des avantages et des inconvénients liés à la poursuite des études, au choix d'une filière plutôt qu'une autre, etc.

D'une façon ou d'une autre, les caractéristiques sociales des individus influenceraient non seulement la participation à l'enseignement postsecondaire, mais également le choix de l'établissement scolaire, de filières et du domaine d'études (voir section 1.2). Dandurand (1986) a souligné qu'au Québec, l'origine sociale avait des répercussions sur le choix de l'établissement universitaire, les étudiants issus de milieux favorisés s'orientant dans des universités jugées plus « prestigieuses ». L'appartenance ethnolinguistique aurait aussi un effet sur le choix de la filière dans l'enseignement collégial et du secteur d'études universitaires (Dandurand, 1986; Eckert, 2010). Si les femmes ont brisé le plafond de verre en ce qui a trait au niveau d'études atteint, les orientations restent encore fortement influencées par les rôles sociaux de genre et ce, même à compétences équivalentes. Ainsi, le stéréotype des jeunes femmes en lettres, sciences sociales et éducation et des jeunes hommes en génie, informatique et mathématique perdure, malgré une avancée des premières dans les disciplines scientifiques (Murdoch *et al.*, 2010; Vouillot, 2007, 2010)¹¹³. La socialisation familiale, mais également le traitement différencié dans l'univers scolaire et, plus largement, les stéréotypes sexuels véhiculés par la société, sont généralement évoqués pour expliquer le maintien de ces clivages genrés dans les choix scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Duru-Bellat, 1995; Marry, 2000, 2001).

¹¹³ Les filles qui choisissent les sciences s'orientent le plus souvent dans les sciences du vivant et de la santé, ce qui explique qu'elles restent minoritaires en sciences appliquées (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, 2010)

Que l'étudiant choisisse une formation postsecondaire en fonction d'un projet professionnel précis, par intérêt pour une discipline ou par défaut, de façon rationnelle ou par le biais d'un certain conditionnement social, sa décision aura tout de même un impact sur la suite de son expérience scolaire. Selon Hodkinson et Sparke (1997), ce type de décision peut constituer un « point tournant » de la scolarité, l'expérience scolaire qui suit pouvant 1) confirmer la décision, ce qui donne lieu à des parcours généralement linéaires et continus ; 2) contredire la décision, ce qui entraîne le départ de l'étudiant insatisfait ; 3) socialiser l'étudiant et l'amener à construire un projet scolaire ou professionnel qu'il ne soupçonnait pas au départ ; 4) être discordante ou aliénante ; 5) être évolutive et conduire, à long terme, à un changement identitaire.

Bref, l'orientation scolaire se définit en fonction des décisions prises par les étudiants au fil de leur parcours. Ce processus est influencé par le caractère plus ou moins contraignant de la structure du système éducatif, par le contexte institutionnel qui évolue dans le temps, par les choix et performances scolaires antérieures, par les différentes expériences extrascolaires qui peuvent être des moments de découvertes professionnelles (voir section 3.3.2) ainsi que par les dispositions et schèmes de perception incorporés par l'individu depuis son enfance (Hodkinson et Sparkes, 1997) et liés à ses différents ancrages sociaux. Au Québec, s'ils sont bons élèves, les étudiants ont pratiquement tous les choix à leur portée. Une telle situation peut être avantageuse, mais elle peut aussi avoir des effets pervers, entraînant une forte tendance à l'indécision ou des choix insatisfaisants favorisant les réorientations et les interruptions. Par ailleurs, le choix scolaire peut aussi faire dévier l'étudiant de son projet initial, par le pouvoir socialisateur de l'expérience scolaire (Hodkinson et Sparkes, 1997).

3.3.2 L'expérience extrascolaire

Le parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur est étroitement lié à leurs expériences hors de l'univers scolaire. Comme le souligne Elrich (1998), la vie estudiantine se caractérise par une vie sociale active se déroulant le plus souvent à l'extérieur de l'université. Par ailleurs, la jeunesse est un âge de la vie où les individus vivent d'importants

bouleversements, notamment sur le plan identitaire. Les étudiants développent des intérêts, s'engagent dans de nouvelles activités (emplois, loisirs). Ces éléments, qui ont été regroupés sous le couvert de l'expérience extrascolaire, peuvent potentiellement interférer avec le déroulement de la scolarité postsecondaire.

3.3.2.1 Contexte : la jeunesse et le passage à l'âge adulte

Les expériences que vivent la majorité des étudiants¹¹⁴ qui s'inscrivent à temps plein dans l'enseignement supérieur, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement scolaire, s'inscrivent dans un contexte particulier, celui de la jeunesse, qui a des effets propres sur les biographies individuelles. Plusieurs chercheurs (Bidart, 2005; Galland, 1996; Gaudet, 2007; Moulin, 2012; Shanahan, 2000) ont souligné des changements depuis les dernières décennies en ce qui concerne l'entrée dans l'âge adulte. L'ensemble des seuils a été reporté (la fin des études, l'entrée sur le marché du travail, la décohabitation et la fondation d'un foyer), laissant place à des espaces intermédiaires entre la sortie de l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte, entre la fin de la scolarité et l'insertion socioprofessionnelle et entre la fin de la cohabitation avec les parents et la formation d'une famille¹¹⁵, espace que Galland qualifie de « jeunesse »¹¹⁶.

Galland pose l'hypothèse que depuis quelques décennies, le temps de la jeunesse s'est

¹¹⁴ Cette section porte sur les étudiants « jeunes » soit ceux qui entrent dans l'enseignement supérieur à la suite d'un parcours scolaire linéaire réalisé dans les temps. On ne peut pas appliquer le même raisonnement pour les étudiants plus âgés (« adultes »), qui cadrent moins avec ce contexte de culture juvénile (Elrich, 1998).

¹¹⁵ Settersten et Ray (2010) font toutefois miroiter que ces transformations peuvent être considérées comme un « retour de balancier », la synchronicité des seuils de passage d'un âge de la vie à un autre se limitant à la période suivant la Deuxième Guerre mondiale.

¹¹⁶ Selon Galland (1996), il existe trois phases « transitoires » entre l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte. La première, la post-adolescence, s'échelonne de la fin de la scolarité au départ de chez les parents et se caractérise par la recherche d'une certaine stabilité professionnelle. La jeunesse constitue la seconde phase. Elle s'étend du départ de chez les parents à la formation d'un couple. Les jeunes ont accédé à leur indépendance économique et résidentielle, mais n'ont pas encore formé de couple stable. La « jeunesse » est, en outre, beaucoup plus longue chez les jeunes les plus diplômés. La dernière phase, appelée « pré-adulte » s'étend de la formation du couple à la naissance du premier enfant. Une telle typologie est toutefois contestable dans la mesure où elle sous-entend que « devenir adulte » exige la mise en couple et la fondation d'une famille (Bidart, 2005).

allongé. Il associe ce changement à la transformation du processus de socialisation de l'entrée dans l'âge adulte. Le modèle de l'identification, dominant au XIX^e siècle, et reposant sur « [...] des mécanismes de transmission du statut et de l'identité d'une génération à l'autre, mécanismes où la figure paternelle est centrale » (Galland, 1996, p. 43), aurait fait place au mode de l'expérimentation où la construction de l'identité sociale se réaliserait tout au long des expériences sociales, qui constitueraient autant d'essais et d'erreurs menant à un compromis identitaire. Pour Galland (1990), l'effritement du modèle de l'identification repose sur la montée des classes moyennes et la diffusion de leurs normes et de leurs valeurs par le système scolaire. Ce faisant, l'allongement du temps de scolarisation aurait favorisé chez les classes populaires et les jeunes femmes, la croissance des aspirations et la mobilité sociale et, à l'inverse, les chances de déclassement pour les enfants de classes moyennes. « Nous nous trouvons ainsi face à un paysage mouvant où la position de départ constitue sans doute un indicateur moins fiable du statut social à venir. Il est probable que l'incertitude entourant la construction des trajectoires sociales a augmenté » (Galland, 1990, p. 546). Galland estime que l'origine sociale des individus (ex. classe populaire) n'est plus automatiquement en adéquation avec leur groupe de référence (ex. classe moyenne), ce qui « [...] rend en partie caduques les mécanismes de socialisation par transmission et identification familiales » (Galland, 1996, p. 43)¹¹⁷.

Ce faisant, pour Galland (1990), l'apparition de la « jeunesse » comme nouvel âge a été rendue possible par une individualisation des mœurs hors du cadre familial qui offre désormais la possibilité aux jeunes de construire leur identité par différentes formes d'expérimentations sociales. Une telle vision de la jeunesse et de la formation identitaire s'inscrit dans la lignée des travaux sur la production sociale de l'individu dans la société contemporaine (voir section 2.3), qui octroie à l'individu un rôle important dans l'orientation

¹¹⁷ Il faut néanmoins préciser que cette constatation est faite par l'auteur en se basant sur des situations de mobilité sociale, c'est-à-dire des jeunes de milieux populaires qui accèdent aux classes moyennes et adhèrent à leur modèle culturel. Au Canada, Lehmann (2009) a aussi observé que les jeunes de classes ouvrières qui entrent à l'université adhéraient déjà aux valeurs de la classe moyenne avant même d'y accéder. Mais le raisonnement inverse, dans le cas des situations de déclassement, apparaît plus problématique. Dubar (2000), en faisant référence à l'étude de C. de Montlibert, a d'ailleurs montré que les individus en situation de déclassement continuaient à adhérer aux normes et aux valeurs de leur groupe de référence (classe moyenne supérieure) qui était aussi leur milieu d'origine, plutôt qu'à celle de leur groupe d'appartenance actuelle.

de son parcours de vie, en réduisant fortement l'impact de l'origine sociale.

Or, ce processus de formation identitaire se réalise dans un contexte social précis qui en influence le déroulement. Dans cette perspective, Cécile Van de Velde (2008) estime que la « jeunesse » est « [...] un processus singulier d'individuation se structurant en référence à des normes sociales définies » (p. 10). Sa recherche, qui traite du processus de « devenir » adulte dans quatre pays européens, montre non seulement de nettes différences entre les parcours objectifs de jeunes Français, Anglais, Danois et Espagnols, mais également en ce qui concerne leurs représentations des différentes expériences balisant cet âge de la vie. « De façon transversale, il apparaît ainsi que chaque environnement sociétal produit une forme de configuration sociopolitique et culturelle qui structure le passage à l'âge adulte » (Van de Velde, 2008, p. 223).

Reprenant cette idée, Moulin (2012) s'est intéressé à l'émergence de l'âge adulte au Québec et en France. Il a constaté que l'allongement de la jeunesse et la désynchronisation des seuils d'entrée dans la vie adulte y étaient présents dans les deux cas. Selon lui, les jeunes sont de moins en moins pressés de quitter les études, qui sont un mode de vie relativement confortable, surtout lorsque la situation socioéconomique rend l'insertion socioprofessionnelle relativement ardue. Ce chercheur souligne toutefois que cela ne prend pas exactement la même forme ni la même signification dans les deux pays, notamment en raison de l'importance du travail salarié pendant l'année scolaire au Québec. Alors que les jeunes Français investiraient quasi exclusivement le champ scolaire en poursuivant des études de plus en plus longues, dans une sorte de course à l'excellence visant à les prémunir de la précarité et du déclassement, les Québécois étaleraient la durée de leurs études afin de diversifier leurs expériences de vie et concilier la double trajectoire travail-études. Or, contrairement à la France, les jeunes Québécois n'associeraient pas l'âge adulte à la fin des études et à l'indépendance financière complète, mais plutôt à l'entrée au cégep et l'obtention d'une certaine autonomie financière, c'est-à-dire à la capacité de bien gérer ses gains. Bref, les référentiels normatifs propres au contexte sociétal influenceraient les perceptions de ce qu'est la « jeunesse » et le sentiment du « devenir adulte ».

Car au-delà des seuils franchis, le fait de se sentir encore « jeune » ou « adulte » est également lié à la subjectivité des acteurs. À partir d'une enquête longitudinale sur les jeunes Français, Bidart (2005) a noté que si l'accès à l'emploi faisait avancer vers le statut d'adulte, en assurant l'indépendance financière et l'apprentissage du sens des responsabilités, cela n'était pas toujours suffisant. Certains enquêtés avaient besoin de franchir d'autres seuils (couple, appartement, enfants) pour se sentir adultes. Pour d'autres encore, les épreuves ou les événements de la vie généraient une nouvelle représentation de soi. De plus, cette auteure a remarqué que le franchissement de seuils avait généralement plus d'impact lorsqu'il se réalisait de façon synchrone et se doublait d'une maturation subjective. « *C'est le combinatoire de ces éléments qui « fait » le sentiment d'être adulte* » (Bidart, 2005, p. 61).

3.3.2.2 Relations

Elrich (1998) a souligné la grande sociabilité des étudiants dans l'enseignement supérieur. Le mode de vie étudiant se caractérise par un certain rapport au temps et à l'espace qui diffère des non-étudiants, notamment en ce qui a trait à leur disponibilité. Selon cette auteure, leur grande liberté d'horaire favorise une sociabilité intense et une plus grande fréquentation des lieux culturels. Les conclusions de Bidart (2010) vont sensiblement dans le même sens. Les jeunes ont « *la désignation d'amis plus « généreuse* » » (Bidart, 2010, p. 70) que les adultes, d'une part, parce que cette étiquette désigne très largement l'ensemble des individus partageant leur univers social et, d'autre part, parce qu'au fur et à mesure que les individus vieillissent, leur disposition à faire de nouvelles rencontres et à entretenir des liens amicaux s'amenuise. Cela dit, même si elles sont nombreuses, ces relations sont d'intensité inégale et les étudiants ne sont intimes qu'avec une petite proportion de leur cercle social (Bourdon *et al.*, 2007).

Les relations amicales et amoureuses auraient des effets variables sur la poursuite des études supérieures. En ce qui concerne l'entrée dans l'enseignement collégial, Bourdon (2009) indique que les amis influencent surtout le choix de l'établissement scolaire, alors que ce sont les aspirations des parents qui jouent sur la décision de poursuivre ou non les études. L'auteur

montre que les amitiés modérées, c'est-à-dire qui n'entrent pas en compétition avec le temps dédié au travail scolaire, peuvent influencer positivement la persévérance scolaire alors que les relations amoureuses affecteraient surtout les scolarités fragilisées¹¹⁸.

Comme il a été mentionné précédemment (section 2.2.2), les relations familiales ne sont pas toujours harmonieuses lors de la transition vers l'enseignement supérieur, période qui coïncide avec le passage à l'âge adulte. Une certaine ambivalence (Widmer et Lüscher, 2011) teinte les relations alors que l'étudiant est encore pris dans une forme de dépendance, mais qu'il cherche à acquérir son autonomie. Parfois, l'ambivalence s'installe plus tôt, à l'adolescence, au moment où l'enfant découvre, par exemple, son identité sexuelle, ce qui peut complexifier les rapports parents-enfants. Les jeunes peuvent alors chercher à l'extérieur de la famille de nouveaux lieux d'affiliation, de nouvelles attaches. Sans jouer directement sur le temps consacré à l'école, ces relations peuvent entraîner une forme de socialisation secondaire pouvant concurrencer les acquis de la socialisation primaire (section 2.3.1), notamment en ce qui a trait à l'importance accordée aux études, aux modes de vie à privilégier, etc. L'intégration d'un groupe de pairs déviants peut aussi faciliter l'adoption de comportements déviants, par exemple la consommation de drogues (Brunelle *et al.*, 2002), ce qui entre en contradiction avec les comportements attendus dans l'univers scolaire.

3.3.2.3 Conditions de vie, activités, événements

La vie des étudiants est jalonnée d'activités, d'événements qui peuvent interagir avec leur expérience scolaire et influencer leur parcours dans l'enseignement supérieur. C'est le cas, par exemple, des conditions de vie qui peuvent nuire ou aider à la poursuite des études (Doray, Picard *et al.*, 2009, p. 74)¹¹⁹.

Ces conditions sont d'abord financières. Des différences importantes existeraient à cet effet dans le profil des étudiants selon les sources de financement des études. L'enquête du

¹¹⁸ Cette influence pouvant être positive ou négative selon le type de relation.

¹¹⁹ Cela s'avère particulièrement probant dans le cas des étudiants « adultes ».

ministère de l'Enseignement supérieur sur les conditions de vie des étudiants (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2015) indique que les « bénéficiaires » de prêts et bourses¹²⁰ sont généralement plus âgés, résident moins souvent chez leurs parents, sont plus nombreux à avoir un enfant à charge et effectuent en plus grande proportion un retour aux études que les autres étudiants. Sales *et al.* (1996) notent que les étudiants universitaires à temps partiel ont des revenus plus importants que ceux à temps plein parce qu'ils travaillent un plus grand nombre d'heures. Ces auteurs ont aussi souligné que les étudiants qui résidaient chez leurs parents se sentaient moins restreints au plan financier que ceux vivant en appartement et ce, même lorsque leurs revenus effectifs étaient moindres. Autrement dit, il existerait un clivage entre les étudiants « responsables » du financement de leurs études (que ce soit par les prêts et bourses ou les revenus générés par un emploi) et ceux bénéficiant du soutien financier de leurs parents. Dans le premier cas, les étudiants cumuleraient souvent d'autres obligations en plus du coût de leurs études, comme le fait de vivre hors du foyer familial (gestion de l'argent, tâches ménagères, vie en colocation). Dans le second cas, le poids financier de leurs études ne leur incomberait pas puisqu'ils seraient encore dépendants financièrement de leurs parents.

Comme les parcours s'allongent et les seuils de la vie adulte se désynchronisent (voir 3.3.2.1), il arrive également que les étudiants dans l'enseignement supérieur doivent accorder leur vie familiale et leurs études¹²¹. Le Conseil supérieur de l'éducation (2013) souligne que cette situation affecterait davantage les femmes et que les étudiants-parents cumuleraient certains « désavantages » que l'on peut associer aux étudiants « adultes », soit l'occupation d'un emploi, des difficultés financières, la poursuite d'études à temps partiel, le manque de temps.

La conciliation travail-études peut aussi avoir des répercussions sur la scolarité. Au Québec,

¹²⁰ Il s'agit d'un programme d'aide financière du gouvernement québécois pour les étudiants à temps plein. Le gouvernement fournit une aide en partie sous forme de bourses et en partie sous forme de prêts. Le montant est calculé selon le niveau d'études, le programme d'études, la période d'études et la situation financière de l'étudiant et de ses parents.

¹²¹ Le CSE distingue deux situations : les étudiants universitaires en formation initiale qui ont des enfants en bas âge et les étudiants qui effectuent un retour aux études une fois leur famille fondée. Leurs enfants sont généralement en âge scolaire (CSE, 2013, p. 18).

une grande proportion d'étudiants occupe un emploi à temps partiel durant leurs études¹²². Comme il a été évoqué précédemment, il s'agirait d'une nouvelle norme sociale¹²³ favorisée par la tertiarisation de l'économie, des conjonctures économiques récentes plus difficiles et l'assouplissement du système éducatif (Charbonneau, 2007; Conseil supérieur de l'éducation, 2013; Laplante *et al.*, 2010). Les raisons qui poussent les étudiants à occuper un emploi salarié sont multiples. Roy (2007) souligne que si certains étudiants de cégep le font par nécessité, la vaste majorité choisissent d'occuper un emploi afin de se « développer au plan personnel », d'acquérir leur autonomie face à leurs parents ou par adhésion à un mode de vie « productiviste » leur donnant accès au monde de la consommation. Il en résulte une double trajectoire travail-études qui, dans la majorité des cas, n'affecte pas la réussite scolaire. Le Conseil supérieur de l'éducation (2013) indique cependant que les effets associés au travail rémunéré durant les études peuvent être contrastés. L'expérience et les habiletés acquises à l'extérieur de la sphère scolaire sont perçues comme bénéfiques par les étudiants (Roy, 2007), qui apprennent ainsi à mieux se connaître, ce qui peut favoriser l'élaboration de leur projet d'étude. *A contrario*, l'allongement de la durée des études (Sales *et al.* 1996) et l'épuisement pouvant résulter des horaires surchargés (Roy, 2007) constituent des effets potentiellement néfastes de cette situation¹²⁴. Sans compter que selon leur origine sociale et la nature de l'expérience scolaire, certains étudiants peuvent également être amenés à quitter les études prématurément et à transformer leur emploi temporaire en situation professionnelle permanente (Pinto, 2014).

Malgré cet horaire chargé, les étudiants « jeunes¹²⁵ » adhéraient au mode de vie juvénile axé

¹²² Ce taux était de 42% pour les étudiants âgés entre 15-24 ans en 2011. L'été, il avoisine le 60% pour ce groupe d'âge (Gauthier et Labrie, 2013).

¹²³ Eckert estime que cette norme est pratiquement devenue une contrainte sociale, dans la mesure où ne pas travailler durant les études peut nuire par la suite à l'insertion professionnelle. « *La sanction résulterait du défaut d'expérience du marché du travail ou de socialisation au monde de l'entreprise. Elle tomberait au moment où cette lacune dans le curriculum vitæ s'avérerait constituer un handicap dans la course à l'emploi à temps plein, à laquelle engage inévitablement la fin des études, et se traduirait par un accès plus difficile aux positions pour lesquelles expérience et socialisation au monde du travail pourraient jouer, voire départager les postulants* » (Eckert, 2009, p. 254).

¹²⁴ Sales *et al.* (1996) notent d'ailleurs que c'est le travail universitaire qui écope le plus du temps investi dans le travail salarié, le temps dédié aux autres activités restant sensiblement le même.

¹²⁵ Sales *et al.* (1996) et Elrich (1998) indiquent qu'en ce qui concerne les étudiants universitaires, le temps consacré aux loisirs est corollaire à l'âge des étudiants. Ce sont les jeunes qui sont le plus actifs, les plus âgés étant contraints par leurs responsabilités.

sur une vie culturelle intense (Elrich, 1998; Gauthier *et al.*, 2001). De plus en plus scolarisés, les jeunes Québécois auraient des pratiques culturelles proches de la culture « cultivée » (visite au musée, concerts, bibliothèque). En outre, nonobstant certaines transformations comparativement aux générations précédentes (Gaudet et Charbonneau, 2002), le temps libre des étudiants serait encore « investi » dans des implications bénévoles, des engagements sociaux et politiques ou des loisirs plus structurés comme les sports ou la pratique d'un instrument de musique. Sales *et al.* (1996) soulignent à cet effet des contrastes en fonction du régime d'études (implication moindre des étudiants à temps partiel), mais également des champs disciplinaires. Ainsi, l'engagement politique, le militantisme ou simplement l'intérêt pour la chose politique serait plus important chez les étudiants en sciences humaines et plus faible chez les étudiants en sciences. Dans le même sens, ce sont les étudiants en sciences humaines et en sciences de l'éducation qui seraient davantage portés vers les activités de bénévolat. Si la pratique d'activités parascolaires peut être bénéfique pour la scolarité des étudiants, surtout si elles sont organisées par l'établissement scolaire¹²⁶, tout est une question de dosage et un déséquilibre dans l'emploi du temps peut éventuellement se faire au détriment des études (Hango, 2011).

Finalement, des événements imprévisibles peuvent aussi avoir des répercussions à long terme sur les scolarités. Le divorce des parents, le décès d'un membre de la famille ou d'un ami, une grossesse, un problème de santé constituent des événements contingents que l'on peut aussi qualifier d'incidents biographiques qui marquent un parcours scolaire (et de vie) sans que l'individu ne puisse les anticiper ou les contrôler. Leur effet sur la suite du parcours dépend largement du contexte dans lequel ils prennent place (Bidart, 2006).

3.3.3 Articulation des expériences scolaires et extrascolaires

Le type de parcours scolaire que connaîtra un étudiant dépend, entre autres, de la « nature » de ses expériences scolaires et extrascolaires ainsi que de leur articulation, car c'est dans la

¹²⁶ Hango (2011) signale que cela peut favoriser l'engagement de l'étudiant envers l'établissement. Cette idée corrobore la théorie de Tinto sur l'intégration à la culture institutionnelle et son effet positif sur la persévérance et la réussite scolaires.

conciliation entre ces deux dimensions que se joue le déroulement de la scolarité. Si la vie hors de l'école « déborde » sur la vie scolaire, il en résulte un déséquilibre qui peut avoir des conséquences importantes sur la suite du parcours.

Or, cette « faculté à concilier » n'est pas neutre scolairement ni socialement. Elle repose sur des acquis scolaires (ex. la clarté du « projet » d'études), mais également sur les ressources culturelles, sociales, et financières. A priori, les étudiants issus de familles scolarisées semblent socialement bien positionnés pour réussir l'ajustement entre ces deux sphères biographiques et trouver l'équilibre entre leur vie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. D'une part, leur héritage culturel favorise une formation initiale réussie et une préparation adéquate à leur entrée dans l'enseignement supérieur. Le coût de la scolarité de ces étudiants, issus de la classe moyenne ou supérieure, est généralement pris en charge par leurs parents, ce qui leur permet de se dévouer à leurs études. En raison de leur origine sociale, il y a fort à parier que leurs amis poursuivent également des études supérieures, constituant par le fait même une influence concordante avec les aspirations familiales. Malgré tout, l'interaction entre des facteurs scolaires (ex. mauvaise intégration) et extrascolaires (ex. travail salarié) peut toujours entraîner la rupture de cet équilibre. C'est pourquoi il apparaît important de s'intéresser à la variation des expériences scolaires et extrascolaires dans le temps.

3.4 En résumé

Il est possible de recourir à différentes notions afin d'examiner le déroulement des scolarités dans l'enseignement supérieur. J'ai retenu celle de « parcours scolaire » puisqu'elle réconcilie certaines tendances théoriques sous-jacentes à celles de « trajectoires » et de « carrière », en évitant les écueils du déterminisme ou de la linéarité. En m'inspirant de Doray, Picard *et al.* (2009), j'ai retenu deux axes analytiques afin d'étayer ce concept soit 1) le jeu des temporalités et 2) l'articulation des expériences scolaires et extrascolaires. Ainsi, ai-je souligné que le « temps » qui structure les scolarités renvoie au passé, à l'expérience en cours et à l'avenir des étudiants, tout en insistant sur le fait que les parcours scolaires sont influencés par des temporalités multiples (temps scolaire, mais également temps familial,

temps professionnel, temps conjugal, etc.) se situant à différentes échelles (temps court, temps long).

Les parcours se structurent autour d'expériences et d'événements qui se succèdent dans le temps. L'expérience scolaire est le résultat du jeu entre les stratégies individuelles des étudiants et les contraintes institutionnelles. Plus spécifiquement, elle repose sur leur capacité à traverser les moments-clés du cheminement dans l'enseignement supérieur sans heurts au plan subjectif, que ce soit l'intégration à l'établissement d'enseignement postsecondaire ou les choix d'orientation. Or, cette expérience scolaire ne se déroule pas en vase clos. Elle est influencée par les normes sociétales balisant les parcours juvéniles. Elle est aussi concomitante à la jeunesse, période de construction de l'identité sociale au cours de laquelle les individus se détachent progressivement du noyau familial pour vivre de nouvelles expériences : décohabitation, occupation d'un premier emploi, nouveaux réseaux de sociabilité.

Tout au long de cette section sur les parcours scolaires, j'ai tenté de faire le lien entre l'origine familiale et le déroulement des scolarités. À cet effet, j'ai souligné à plus d'une reprise les avantages liés à l'acquisition au sein de la famille de ressources culturelles, sociales et, dans une moindre mesure, économiques sur la scolarité dans l'enseignement supérieur. Cela dit, cette section a également permis de montrer que le poids des ancrages sociaux sur le parcours scolaire varie d'un parcours à l'autre selon l'effet combiné d'autres facteurs macrosociologiques (normes et culture sociétales, structure du système éducatif, âge de la vie), mésosociologiques (l'établissement scolaire, la filière d'étude, les réseaux de sociabilité, les autres lieux d'appartenance, les conditions de vie) et microsociologiques (le rendement scolaire antérieur, le projet d'étude, le sens attribué aux expériences scolaires). Par ailleurs, il ne faut pas non plus négliger l'impact de l'inscription temporelle de ces facteurs, c'est-à-dire la façon dont les expériences et les événements constitutifs des parcours scolaires s'agencent et se synchronisent. Ce faisant, bien que l'origine sociale et familiale demeure un facteur-clé pour comprendre différents aspects des parcours scolaires (accès, réussite, excellence), cette dimension ne saurait expliquer à elle seule la variabilité des parcours dans l'enseignement supérieur au Québec.

3.5 Problématique et pistes de travail

Les trois premiers chapitres de cette thèse ont permis d'esquisser les grandes lignes de ma problématique de recherche.

Le système éducatif québécois a connu durant les années 1960 d'importantes transformations qui se sont répercutées sur la scolarisation des générations ultérieures (chapitre 1). Si la démocratisation de l'enseignement supérieur a permis une forte mobilité scolaire et sociale et une amélioration générale des taux de scolarisation de la population du Québec à travers le temps, cela n'a pas endigué complètement les inégalités d'accès. Encore aujourd'hui, la participation à l'enseignement supérieur (au cégep, mais surtout à l'université) est associée à l'origine familiale des individus. Autrement dit, plus les parents sont scolarisés, plus les individus ont de probabilités de poursuivre des études supérieures jusqu'à l'université. Cela dit, une autre tendance qui a émergé plus récemment dans le champ scolaire est la singularisation des parcours d'études, que ce soit en raison de leur allongement, de leur discontinuité ou de leur non-linéarité. Ce phénomène est plus fréquent chez les étudiants « non traditionnels » (plus âgés, étudiants à temps partiel, issus de milieux modestes), mais ne se limite pas à cette population étudiante et ne serait pas corrélé à l'origine sociale¹²⁷. En d'autres mots, être issu d'une famille scolarisée favoriserait la poursuite d'études longues, sans en garantir les modalités de déroulement. Cela m'a amené à m'interroger sur l'influence du processus de transmission de l'héritage culturel familial sur la scolarité des individus (chapitre 2) ainsi que sur la construction des parcours scolaires dans l'enseignement supérieur (chapitre 3).

La seconde étape a donc consisté à explorer le lien entre le processus de transmission culturelle familiale et la réussite scolaire (chapitre 2). Le modèle théorique qui domine ce champ d'études est celui de la reproduction sociale, développée par Bourdieu et Passeron,

¹²⁷ Il s'agit du moins du résultat obtenu par Sales *et al.* (1996). Mais cette étude commence à dater et elle ne concernait que les étudiants universitaires du Québec. Cela dit, les travaux sur les étudiants de première génération tendent à corroborer cette affirmation. Ainsi, si le niveau de scolarité des parents constitue une importante barrière à l'entrée dans l'enseignement supérieur, son effet sur la persévérance et la réussite ne serait pas significatif (Kamanzi, Bonin *et al.*, 2010).

selon lequel les individus hériteraient de leur famille un capital culturel et un système de dispositions qui influenceraient différentes dimensions de leur scolarité, dont leur rapport à l'école, leur rendement scolaire et leurs aspirations. Les enfants issus de familles fortement scolarisées seraient favorisés au plan scolaire du fait de leur familiarisation précoce avec la culture enseignée à l'école. Candidats propices à une scolarité primaire et secondaire réussie, ils aspireraient à des études postsecondaires universitaires, en raison de la valeur accordée dans leur famille aux titres scolaires et de la concordance de cette aspiration avec la trajectoire familiale. Une fois dans l'enseignement supérieur, ces étudiants seraient plus enclins à poursuivre un parcours d'excellence scolaire, protégés des risques de ruptures et d'interruptions scolaires par leur rendement scolaire antérieur et par leur héritage culturel familial.

Les statistiques montrent que la théorie élaborée par Bourdieu et Passeron « marche » bien. Néanmoins, au Québec le fait d'avoir des parents diplômés de l'université n'est pas garant d'une scolarité universitaire, puisque seulement 45% des hommes et 65% des femmes nés entre 1975 et 1984 et issus de familles scolarisées¹²⁸ avaient atteint ce niveau d'études. Dans le même sens, une telle origine familiale n'assure pas un parcours continu. Bourdieu a certes évoqué ces possibilités, mais n'a pas proposé de pistes explicatives satisfaisantes. Les travaux plus récents sur les échecs improbables ont soulevé les problèmes pouvant émerger des conditions ou du processus de transmission ou d'appropriation de l'héritage culturel familial. Par ailleurs, plusieurs sociologues contemporains soulignent désormais la pluralité des sources de socialisation (Lahire, 2003), le caractère itératif de ce processus (Dubar, 2000), voire l'éclatement des référents normatifs (Dubet, 1994b; Ehrenberg, 2014; Martuccelli, 2006; Martuccelli et de Singly, 2012) pour tenter d'expliquer la singularisation des parcours scolaires (entre autres), mais également la « faillibilité » du modèle de la reproduction. Sans remettre en cause l'importance de l'origine sociale sur la suite de la scolarité, ces perspectives sociologiques n'en nuancent pas moins l'influence déterminante et soulèvent l'importance de la mobilisation familiale et individuelle.

De fait, force est de constater que la compréhension de ces parcours scolaires dans

¹²⁸ Deux parents diplômés de l'université. Voir le chapitre 1, tableaux 1.4 et 1.5.

l'enseignement supérieur ne se résume pas à l'absence de capitaux mobilisables, surtout lorsque l'on s'intéresse à leur déroulement (chapitre 3). Se construisant dans l'articulation des expériences scolaires et extrascolaires, les scolarités dans l'enseignement postsecondaire sont également influencées par plusieurs temporalités. Certes, le passé, par le biais de l'influence de la lignée familiale et de l'origine sociale, joue un rôle important dans l'orientation initiale du parcours, notamment en influençant les aspirations et en se répercutant sur la réussite dans l'enseignement primaire et secondaire, mais le vécu scolaire et les stratégies d'avenir peuvent aussi le faire dévier de sa trajectoire initiale. Sans compter l'avènement d'incidents imprévisibles ainsi que la flexibilisation des normes temporelles, qui sont autant d'éléments pouvant influencer le déroulement et la singularisation des scolarités dans l'enseignement supérieur.

Ce faisant, au Québec, si la théorie de la reproduction sociale constitue un modèle explicatif cohérent pour rendre compte des différences d'accès à l'enseignement supérieur, d'autres logiques sont aussi à l'œuvre lorsque l'on tente de comprendre la variabilité des parcours scolaires. Cela semble d'autant plus le cas lorsque l'on centre le regard sur des individus issus de familles scolarisées, qui devraient « normalement » être avantagés par un héritage culturel mobilisable dans l'univers scolaire. Or, comme le soulignent Becquet et Bidart (2013) : « [...] *l'analyse des parcours juvéniles appelle une réflexion sur la teneur des normes, qu'elles soient explicites ou plus latentes, et suppose de déconstruire les conceptions du « bon parcours » qu'elles véhiculent* » (par. 5). Cette thèse s'intéresse donc aux parcours scolaires hésitants ou de mobilité scolaire descendante d'individus issus de familles scolairement dotées. Dans le premier cas, en interrompant leur scolarité dans l'enseignement supérieur, ces individus se sont écartés du cheminement prescrit malgré leur héritage culturel familial. Dans le second, leur niveau scolaire semble les éloigner de la trajectoire scolaire de leurs parents. Quels sont les rouages de ces scolarités, à la fois dans leur déroulement « objectif » et dans leur interprétation subjective ? Et plus largement, comment ces parcours scolaires s'inscrivent-ils dans la trajectoire scolaire et sociale familiale ?

Ces questionnements ouvrent sur différentes pistes de travail concernant l'héritage culturel familial et le processus de transmission intergénérationnelle, mais également son articulation

avec les autres dimensions du parcours scolaire ainsi que l'évolution du contexte social et éducatif au Québec. Ces pistes ne sont pas exclusives les unes aux autres.

- 1) Une première piste renvoie à l'influence du processus de transmission de l'héritage culturel familial sur les scolarités dans l'enseignement supérieur. Certes, l'origine sociale rendrait compte que partiellement de la variabilité des parcours scolaires au Québec. Néanmoins, cela ne signifie pas que certaines difficultés vécues durant la scolarité antérieure ou actuelle ne soient pas liées à l'acquisition de dispositions familiales dissonantes avec le milieu scolaire, à des ratées au moment de la transmission de l'héritage ou encore à des problèmes lors de son appropriation. En effet, puisque je m'intéresse aux parcours dans l'enseignement supérieur, il est fort possible que les difficultés scolaires se manifestent au moment de l'actualisation de certaines dispositions ou de la mobilisation du capital culturel (Lahire, 1994, 1995, 2003). À cet effet, des aspirations parentales trop rigides ou un surinvestissement dans le but d'assurer un parcours d'excellence chez l'enfant pourraient avoir des effets pervers lors de la transition vers l'enseignement postsecondaire, moment charnière de la formation identitaire. Dans le même sens, il se peut que les relations parents-enfants soient une source de tensions durant cette période et nuisent temporairement à la mobilisation de l'héritage, l'étudiant cherchant à trouver sa voie en dehors du poids de la filiation familiale (de Singly, 1996), ce qui pourrait entraîner des ruptures scolaires ou le choix d'un programme technique plutôt qu'universitaire.
- 2) Une seconde piste est celle du déroulement même des parcours. Les logiques d'action structurant les scolarités dans l'enseignement supérieur rendraient compte dans ces cas des interruptions ou de la mobilité scolaire descendante. Ainsi, certaines hésitations s'expliqueraient par le biais d'expériences scolaires plus éprouvantes (difficulté d'intégration, d'adaptation, mauvaise orientation). D'autres, par la contamination de la sphère extrascolaire dans l'expérience scolaire (incidents biographiques, influence des pairs, etc.) (Doray, Langlois *et al.*, 2009). Il est possible que certains parcours soient le reflet de l'entrée dans l'âge adulte (Dubar, 2002; Galland, 1990, 1996). Ce processus de construction identitaire serait alors vécu sous

le mode de l'expérimentation dans la sphère scolaire, extrascolaire, voire les deux à la fois, ce qui pourrait favoriser des réorientations, des changements de programme, des périodes hors de la sphère scolaire et l'allongement du parcours scolaire.

- 3) Finalement, une dernière piste porte sur le contexte social et éducatif du Québec, qui serait propice à l'émergence de parcours singuliers, déviant du cheminement prescrit. D'une part, le système éducatif québécois (Charbonneau, 2007) ainsi que les normes sociales et temporelles dominantes favoriseraient l'individualisation des parcours scolaires (Bessin, 1997; Dubet, 1994b; Martuccelli, 2006) et offriraient aux étudiants une certaine liberté dans la configuration de leur scolarité dans l'enseignement supérieur. D'autre part, en raison de la mobilité scolaire et sociale récente de la population québécoise francophone, la valeur accordée à l'excellence scolaire et aux parcours continus ne serait pas profondément ancrée dans les lignées familiales, laissant dès lors plus de liberté dans le déroulement des scolarités, et ce, même dans les familles fortement scolarisées.

Cette première partie a permis de préciser l'objet de cette recherche, ses fondements théoriques et la problématique sous-jacente. Le chapitre 4 abordera le processus d'opérationnalisation de la recherche en détaillant l'approche et les choix méthodologiques réalisés dans le cadre de ce travail de thèse.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Les chapitres précédents ont permis d'exposer le contexte, le cadre théorique et les grandes lignes de ma problématique de recherche portant sur les parcours hésitants ou de mobilité descendante d'individus issus de familles scolarisées. Afin de ne pas sombrer dans la « suprême théorie » décriée par C. Wright Mills (1997), il était primordial que je confronte mes pistes explicatives (section 3.5) à des données empiriques collectées sur le terrain. Ce chapitre a donc pour objectif de présenter les choix méthodologiques qui ont mené à la concrétisation de cette recherche. Je préciserai tout d'abord l'approche méthodologique retenue, puis j'expliquerai les étapes de la collecte de données. Finalement, je présenterai les méthodes d'analyse utilisées.

4.1 Approche méthodologique

4.1.1 Analyse qualitative et longitudinale

Travailler en termes de « parcours scolaire » en s'inspirant du modèle élaboré par Doray, Picard *et al.* (2009) impliquait le recours à une approche qualitative¹²⁹. Les parcours se fondent sur l'expérience scolaire et extrascolaire des individus et leur évolution dans le temps. Or, comme le soulignent Deslauriers et Kérisit (1997), la méthodologie qualitative convient particulièrement aux recherches qui visent la compréhension de processus ou de phénomènes complexes. Elle permet de tenir compte du vécu des acteurs et de l'interprétation qu'ils font de leurs actions. Par ailleurs, en choisissant de s'intéresser aux

¹²⁹ Dans le cadre de cette thèse, je me suis également appuyée sur des analyses statistiques, notamment à des fins de « cadrage ». Le chapitre 1 et, dans une moindre mesure, le chapitre 8, incluent des tableaux de résultats statistiques originaux obtenus grâce à l'analyse de données de l'Enquête sociale générale et de la base Transitions +, une base élaborée dans le cadre d'un projet de recherche de M. Pierre Doray.

parcours plutôt qu'à la réussite ou l'échec scolaire, il était également essentiel que l'élaboration de l'enquête tienne compte de cette perspective longitudinale. En effet, il aurait été impossible d'analyser les différentes temporalités qui influencent les parcours scolaires si je m'étais cantonnée à une perspective transversale. Ce faisant, la collecte de données devait porter sur l'histoire de vie des enquêtés, mais une histoire de vie segmentée (Pires, 1997) à l'époque de leur jeunesse et dans leur rapport à l'univers scolaire.

4.1.2 Le récit de vie

La perspective de l'ethnosociologie élaborée par Daniel Bertaux (2005), qui se base sur la méthode du « récit de vie » a constitué une importante inspiration dans l'élaboration de ma méthodologie d'enquête. Bertaux prône une conception minimaliste du récit de vie, qui renvoie, selon lui à toute situation où « [...] un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » (p. 36). Cette acceptation large permet dès lors de recourir à cette méthode, même si l'enquête porte plus spécifiquement sur un segment de la biographie individuelle (ex. parcours dans l'enseignement supérieur).

Pour Bertaux (2005), l'ethnosociologie s'intéresse aux rapports et processus sociaux structurels que sous-tendent les actions et les pratiques individuelles. Dans cette optique, deux objets d'études sont au centre de cette perspective sociologique : les mondes sociaux et les catégories de situation. Dans le premier cas, ce sont les « mondes » qui s'élaborent autour d'activités spécifiques sur lesquels portent les récits de vie (ex. enseignement primaire, travail dans une grande entreprise, etc.). Dans le second cas, la situation des enquêtés (ex. mères monoparentales, diplômés à la recherche d'emploi, etc.) constitue l'objet de l'enquête sociologique. Dans cette perspective, les individus ayant connu des parcours scolaires hésitants ou de mobilité descendante constituent une « catégorie de situation ».

La méthode des « récits de vie » sied particulièrement bien à l'étude des parcours biographiques puisqu'elle comporte une dimension diachronique. Selon Bertaux (2005) :

Le recours aux récits de vie s'avère ici particulièrement efficace, puisque cette forme de recueil de données empirique colle à la formation des trajectoires ; elle permet de saisir par quels mécanismes et processus des sujets en sont venus à se retrouver dans une situation donnée, et comment ils s'efforcent de gérer la situation, voire de s'en sortir (p. 21).

Bien que l'auteur ne privilégie pas cette méthode pour l'étude des trajectoires sociales, il estime néanmoins que croiser avec d'autres méthodes comme l'histoire familiale, le récit de vie peut permettre de comprendre des aspects de la mobilité sociale. Cette méthode peut également tenir compte de la dimension synchronique des parcours puisqu'elle peut s'appliquer à différents « domaines de l'existence », comme les relations familiales et interpersonnelles, la vie scolaire, la vie professionnelle, etc.

L'intérêt de cette approche dans le cadre de cette enquête se situe au niveau de la méthode de collecte de données (le récit de vie), mais également sur le plan de la posture analytique. Alors que certains chercheurs qui analysent des entretiens biographiques perçoivent le discours des enquêtés uniquement comme une construction subjective, Bertaux (2005) adhère à une conception « réaliste » des récits de vie. Il admet qu'il existe de nombreuses médiations entre l'expérience vécue et le récit qui en est fait a posteriori (subjectives, culturelles, temporelles), mais il estime également que le participant qui a accepté de raconter son parcours le fera généralement au meilleur de sa connaissance. Si des incohérences s'introduisent dans le récit, elles affecteraient rarement la structure du parcours, qui aurait une objectivité au moins discursive. À cet effet, les moments-clés jalonnant le parcours d'un enquêté et leur ordre dans le temps sont des informations généralement fiables.

Il résulte de la collecte de récits de vie une analyse en trois temps. Bertaux propose tout d'abord de reconstruire la structure diachronique des parcours. Cette première étape est essentielle puisqu'elle permet d'en comprendre la causalité séquentielle. Autrement dit, en remettant les événements et éléments-clés du parcours en ordre (diachronie), il est possible d'identifier les causes potentielles de certaines actions, certains événements, etc. et leur enchevêtrement. Cette saisie des enchaînements de causalité constitue le second temps de

l'analyse et ouvre sur l'inscription des parcours dans un temps historique plus large¹³⁰.

Travailler à la reconstitution des structures diachroniques des parcours biographiques et à leur inscription dans le temps historique, c'est prendre progressivement conscience de l'impact des phénomènes historiques collectifs et des processus de changement social sur les parcours biographiques (Bertaux, 2005, p. 80).

Le dernier moment identifié par Bertaux dans l'analyse des récits de vie est la compréhension des mécanismes sociaux que l'enquête cherche à identifier. Cela est possible par le biais d'une analyse à la fois compréhensive et comparative. L'analyse compréhensive renvoie pour Bertaux à une démarche rigoureuse et imaginative. Il s'agit de se représenter mentalement les rapports et processus qui ont engendré les logiques d'action dont il est question. L'analyse comparative repose sur la recherche de récurrences entre les différents parcours, qui peut déboucher sur l'élaboration d'une typologie. « *C'est en s'interrogeant sur ce qui fait la cohérence interne d'un type que l'on est conduit à remonter vers la découverte de mécanismes sociaux* » (Bertaux, 2005, p. 97).

4.1.3 Ceci n'est pas une enquête ethnosociologique

Bien que de façon générale, l'approche adoptée dans le cadre de cette thèse est similaire à celle de la démarche ethnosociologique proposée par Bertaux, il existe certaines distinctions. Premièrement, contrairement à ce que cet auteur propose, l'entrée sur le terrain ne s'est pas faite en toute ignorance, sans lecture préalable¹³¹. En raison du cursus universitaire doctoral au Québec, j'ai dû défendre un projet de thèse en février 2011, projet qui constituait le squelette de mon cadre théorique. En ce sens, ma démarche de théorisation ne fut pas complètement inductive et s'est située à la lisière entre la « théorie ancrée » et la théorie

¹³⁰ L'auteur insiste également sur l'importance de tenir compte de différentes dimensions de l'économie familiale au moment de la reconstruction diachronique des parcours. Autrement dit, que se passe-t-il dans les autres sphères de la vie des enquêtés?

¹³¹ « *La démarche ethnosociologique consiste à enquêter sur un fragment de réalité sociale-historique dont on ne sait pas grand-chose a priori* » (Bertaux, 2005, p. 22).

classique ou formelle (Kaufmann, 1996). Par exemple, mon guide d'entretien a été inspiré par mes lectures théoriques. Mais, au moment de commencer l'analyse, je n'ai pas interrogé les données à partir d'hypothèses prédéfinies que les « faits » n'auraient servi qu'à illustrer.

Deuxièmement, la constitution de l'échantillon ne respecte pas toutes les prescriptions de la démarche ethnosociologique. Afin d'interroger les questions de la transmission intergénérationnelle et de la production des scolarités plus « atypiques », j'ai choisi de me concentrer exclusivement sur le récit d'individus issus de familles scolarisées. Ce choix a été fait en raison de contraintes de temps et de ressources. Or, Bertaux encourage la prise en compte des différentes positions des acteurs face à l'objet d'étude. Dans mon cas, il aurait été pertinent d'interroger les membres d'une même famille et de croiser les récits de vie afin de s'assurer de l'« objectivité » de certains événements. La monographie de famille constitue d'ailleurs une voie d'approfondissement qui m'apparaît très prometteuse. L'ethnosociologie telle qu'élaborée par Bertaux insiste également sur l'importance de confronter ses pistes interprétatives à des cas très différents (voire « négatifs »). J'avais envisagé cette option à partir des deux cas de parcours continus « éprouvants ». Toutefois, ils n'ont finalement pas été retenus dans l'analyse, car leur trop petit nombre n'offrait pas de points de comparaison pertinents (voir ci-dessous).

Finalement, l'analyse compréhensive a été focalisée sur le sens que les enquêtés attribuaient à leur expérience. Elle n'a cependant pas été menée selon les niveaux de signification proposés par Bertaux (2005), soit l'acteur, les relations intersubjectives et la structure. Plutôt, je me suis basée sur les axes définis dans le cadre théorique et structurant les parcours scolaires. Cela dit, malgré tout, j'ai été sensible tout au long de ma démarche analytique à ces niveaux de signification et à leurs interactions, que ce soit en traitant des relations entre l'enquêté et sa famille, l'enquêté et son établissement d'enseignement, etc.

4.2 La collecte de données

L'entretien semi-directif rétrospectif individuel est apparu comme le choix méthodologique le

plus approprié pour collecter les données. Cette méthode a rendu possible la cueillette d'informations sur la perception que l'individu avait de son parcours scolaire, tout en offrant la possibilité d'identifier des éléments objectifs agissant comme balise dans le déroulement de sa scolarité. Par ailleurs, l'approche semi-directive a permis aux participants de raconter leur parcours scolaire, d'en faire l'interprétation qui leur convenait et de soulever les éléments qui leur apparaissaient les plus significatifs tout en m'offrant la possibilité de recadrer leur discours sur le sujet de l'enquête au besoin¹³². Cela a particulièrement été utile au moment de recueillir le récit et les informations concernant la trajectoire scolaire et sociale familiale, les enquêtés étant également invités à produire des arbres généalogiques. De par son caractère rétrospectif, l'entretien a abordé le passé des participants, en revenant progressivement sur les différents moments de leur parcours scolaire et de leur histoire familiale, tout en traitant de leur situation actuelle et des projets qu'ils envisageaient.

Cela dit, avant de me retrouver en situation d'entretien, j'ai dû délimiter mon objet d'étude avec plus de précision et établir une stratégie pour entrer en contact avec des répondants potentiels.

4.2.1. Délimitation de l'objet d'étude

La problématique de ce projet de recherche a d'abord largement été inspirée de la sociologie française de l'éducation. Initialement, j'utilisais le terme d'« héritier » emprunté à Bourdieu et Passeron (1964) pour qualifier les répondants potentiels et l'expression de « parcours improbables » pour caractériser les scolarités qui, à mon avis, déviaient du modèle théorique de reproduction sociale et donc de la causalité du probable. Or, en progressant dans la thèse, j'ai réalisé que ces expressions empruntées à la France ne cadraient finalement pas tellement avec le contexte éducatif québécois. En voici quelques exemples.

¹³² On peut aussi parler, à l'instar de Grawitz (2001), d'un entretien à réponses libres. « [...] ces entretiens se caractérisent par des questions nombreuses, non formulées d'avance, dont les thèmes seulement sont précisés, ce qui donne à l'enquêteur un guide souple, mais lui laisse une grande liberté » (Grawitz, 2001, p. 647).

D'une part, l'offre éducative est davantage compartimentée en France qu'au Québec. Par exemple, la fin du lycée est sanctionnée par l'obtention d'un diplôme de baccalauréat dont le caractère varie selon la filière suivie. De même, l'enseignement supérieur regroupe une diversité d'institutions scolaires se distinguant selon leur niveau de sélectivité. Alors que n'importe quel diplôme de baccalauréat ouvre les portes de l'université, pour fréquenter une grande école, un étudiant doit avoir obtenu un baccalauréat général (avec mention), être admis dans une classe préparatoire, puis passer le concours d'admission¹³³. Les choix et les résultats scolaires jouent précocement sur le parcours scolaire envisageable et l'atteinte de l'excellence implique anticipation et travail en amont, notamment au sein de la famille (Ferrand *et al.*, 1999). Dans cette optique, l'héritage culturel familial agit très tôt à titre distinctif, départageant les étudiants selon l'ancienneté du projet scolaire dans leur famille.

D'autre part, contrairement au Québec, le système éducatif français « pardonne moins » les erreurs de parcours. Cette situation semble en partie due à la « rigidité » du système éducatif : une fois sorti, il est difficile pour un étudiant de réintégrer une formation initiale. Il ne faut pas non plus sous-estimer le poids de certaines normes sociales. Van de Velde (2008) écrit à ce propos :

[...] les expériences de jeunesse des Français se différencient effectivement de celles de leurs homologues européens par la pression sociale à « se placer » au sein d'une hiérarchie prédéfinie. [...] L'intériorisation de l'enjeu de la formation initiale induit des trajectoires d'études linéaires et précoces [...] » (p.113).

Dans un tel contexte normatif, suivre l'itinéraire prescrit est un facteur de réussite alors qu'y déroger est synonyme d'échec. Ce faisant, il n'est pas étonnant que les parcours improbables des héritiers français soient traités en termes de déclassement (Daverne, 2003b). Or, comme il a été souligné au chapitre 1, le contexte social et éducatif québécois est fort différent. En ce sens, la collecte de données m'a donc amenée à réévaluer la façon de définir la population à l'étude.

¹³³ Le cheminement prescrit dépend de la grande école visée, évidemment. Certaines institutions sont moins sélectives que d'autres.

4.2.1.1. D' « héritier » à « étudiant issu de famille scolarisée »

Chez Bourdieu et Passeron (1964), l'« héritier » représentait l'idéal type de l'étudiant universitaire français des années 1960. Étudiant en lettres, il était issu de la bourgeoisie et il disposait, grâce à sa famille, d'un important capital économique et culturel. Comme il n'avait pas de contraintes matérielles, il pouvait se payer le luxe d'un projet scolaire et professionnel imprécis. En outre, ce type d'étudiant entretenait un rapport distant avec la culture scolaire, considérée comme « inférieure ».

Les études françaises qui se sont intéressées à l'impact de l'héritage culturel familial sur la réussite ou l'échec scolaire ont d'abord interprété cette caractéristique principalement en fonction du statut socioprofessionnel du père des individus. Or, d'aucuns s'entendent pour souligner le rôle central joué par la mère dans le suivi scolaire des enfants (Lahire, 1995) et, plus globalement, dans le processus de transmission culturelle intergénérationnelle (Ferrand *et al.*, 1999, chap. 7 « Héritage et transmissions maternelles » ; Terrail, 2004). D'ailleurs, comme l'a souligné Marry (2001), c'est grâce aux travaux sur les réussites des femmes que l'on a réalisé que le « statut d'héritier » ne pouvait être réduit à la classe sociale définie par la position sociale de la lignée paternelle.

En outre, même en tenant compte des lignées maternelles, cibler une frange de la population étudiante potentiellement favorisée au plan scolaire, principalement par le biais de la classe sociale d'origine, a certaines limites. Rien ne garantit que l'on trouve une adéquation systématique entre le statut socioprofessionnel occupé par le parent et son niveau de scolarité. C'est d'ailleurs ce qu'a observé Henri-Panabière (2008) alors que certains parents de son échantillon étaient en situation de déclassement professionnel. Conscientes des limites d'un modèle de classement en termes de « classes sociales », Ferrand *et al.* (1999) ont néanmoins choisi d'utiliser cette catégorisation pour distinguer trois types de familles dans leur étude sur les normaliennes : 1) les familles héritières, où le père et un ou deux grands-pères appartiennent aux classes supérieures ; 2) les familles en ascension, où seulement le père se situe dans une catégorie supérieure ; 3) les familles peu dotées où aucun des ascendants masculins font partie des classes supérieures. Par contre, elles ont équilibré ce classement en

plaçant leur focale sur le rôle des mères et des grands-mères dans le processus de transmission et elles ont également tenu compte d'autres dimensions de l'héritage culturel familial comme la familiarité avec les filières d'excellence, les filières scientifiques et le secteur public (Ferrand *et al.*, p. 20).

À l'heure actuelle, le Québec ne dispose pas, comme la France, d'une classification des catégories socioprofessionnelles permettant de positionner facilement les individus à l'intérieur de classes sociales prédéfinies¹³⁴. Ce faisant, utiliser la CSP des parents pour distinguer les étudiants est extrêmement complexe. Par ailleurs, les études canadiennes montrent que ce n'est pas tant le statut socioéconomique des parents (et donc, dans un certain sens, le type de profession exercée) qui influence l'accès de leur enfant aux études supérieures, mais plutôt leur niveau de scolarité (Diallo *et al.*, 2009; Finnie et Mueller, 2008). Ce type de résultats sous-entend donc que le niveau de scolarité des parents constitue une forme de variable proximale du volume de capital culturel détenu et transmis au sein de la famille. Par contre, comme j'ai tenté de le montrer au chapitre 1, si le capital culturel transmis au sein de la famille tend à favoriser l'accès aux études supérieures, cette relation n'a rien de mécanique. Peut-on, dès lors, utiliser le terme d'« héritier », pour qualifier des étudiants qui semblent avantagés par leur origine familiale, mais dont on ne sait pas s'ils ont véritablement « hérité » ?

L'ensemble de ces considérations m'a amenée à concentrer mon attention sur les individus dont on peut soupçonner qu'ils disposaient d'un héritage culturel mobilisable au plan scolaire tout en n'en connaissant pas la nature exacte, soit des étudiants issus de familles scolarisées, c'est-à-dire des individus *dont les deux parents ont obtenu un diplôme équivalent ou*

¹³⁴ Au Canada, il existe une Classification nationale des professions, mais elle n'est pas équivalente à la nomenclature des Catégories socioprofessionnelles (CSP) que l'on retrouve en France. Il s'agit d'une classification hiérarchique à quatre niveaux qui tient compte du niveau de compétences (niveau de scolarité) et du genre de compétences (globalement, le secteur d'activités). Mais, il est malheureusement très difficile d'obtenir une classification « agrégée » qui tienne compte de la position de ces statuts socioprofessionnels dans la stratification sociale. On retrouve dans les études québécoises et canadiennes sur la mobilité sociale réalisées entre 1960 et 1990 d'autres types de classements des statuts socioprofessionnels (échelle de prestige, indice socioéconomique, classes sociales) (Langlois, 2003), mais comme ils n'ont pas été modifiés afin d'être adaptés au contexte socioprofessionnel contemporain, ils ne sont plus mobilisés par les chercheurs.

supérieur au premier cycle universitaire. Ce choix n'est pas arbitraire. Ne pouvant aspirer à trouver de « vrais » héritiers, c'est-à-dire des individus issus d'une petite élite culturelle¹³⁵, je souhaitais néanmoins cibler des étudiants qui se démarquaient du fait que leurs deux parents avaient atteint le plus haut niveau de l'enseignement supérieur québécois. Et si l'accès à l'université s'est généralisé, un peu moins du tiers (29,4%) de la population québécoise âgée entre 25 et 64 ans avait poursuivi des études universitaires en 2012 (Gauthier, 2014)¹³⁶. Ce faisant, on peut penser que les familles où les deux parents sont détenteurs d'un diplôme universitaire se distinguent de la majorité des foyers québécois par un niveau scolaire plus élevé.

4.2.1.2 De parcours improbables à parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante

Jusqu'à maintenant, les travaux qui ont porté sur les scolarités « atypiques » d'étudiants ou d'élèves issus de milieux culturellement dotés se sont concentrés sur leurs « échecs » scolaires. En effet, Henri-Panabière (2007) et Daverne (2003b) ont sélectionné leurs enquêtés « méshéritiers » ou « déshérités » selon la faiblesse de leur moyenne générale au collège ou au lycée. Ce critère de sélection a le mérite d'être clair. En dessous de la note de passage, on considère qu'un élève est en situation d'échec scolaire. Cependant, vivre un échec à un moment de la scolarité ne renseigne pas sur l'ensemble du parcours scolaire et ne permet donc pas de traiter cette question dans une perspective longitudinale. De même, il s'agit d'un critère quelque peu restrictif, dans la mesure où l'échec scolaire ne constitue pas l'unique situation « exceptionnelle » que peut vivre un élève ou un étudiant de milieu scolarisé au cours de sa scolarité.

¹³⁵ La recherche d'« héritiers » au sens d'une élite scolaire et intellectuelle aurait nécessité que je cible certaines institutions d'enseignement élitistes. Or, comme je m'intéressais à des individus ayant connu des parcours chaotiques ou de mobilité descendante, les chances que je trouve ces individus au sein des cégeps ou universités les plus prestigieuses de la province m'apparaissaient plutôt faibles. Par ailleurs, comme je m'intéressais à leur parcours, je souhaitais également des individus qui étaient assez avancés dans leur scolarité.

¹³⁶ Cette proportion se base sur les données de l'Enquête sur la population active de Statistique Canada. Selon les données, 3,5% des Québécois âgés entre 25 et 64 ans avaient obtenu un certificat universitaire, 18,1% un diplôme de baccalauréat et 7,8% un diplôme ou une certification d'un programme de 2^e ou 3^e cycle.

Initialement, en m'inspirant des écrits en sociologie de l'éducation principalement ancrés dans un contexte français, je souhaitais analyser des parcours scolaires improbables qui pouvaient inclure des situations d'échecs scolaires tout en ouvrant le spectre des cas « atypiques ». Analyser ces improbabilités en termes de parcours signifiait que j'adoptais une perspective longitudinale qui m'obligeait à inscrire les situations vécues par les enquêtés dans une temporalité plus longue, plus englobante. Finalement, l'idée d'improbabilité reposait sur un critère « objectivable », soit la probabilité de faire partie d'une certaine catégorie statistique. Dans cette perspective, j'ai choisi de traiter des parcours d'étudiants issus de familles scolarisées 1) *dont le plus haut diplôme était de niveau technique ou professionnel et/ou* 2) *qui avaient connu au moins une interruption non planifiée de leurs études avant l'obtention du diplôme.*

Le premier cas de figure était assez clair, dans la mesure où le fait de ne pas avoir obtenu de diplôme universitaire situe « objectivement » un étudiant dont les deux parents ont des études universitaires en position de mobilité scolaire descendante. On sait que l'accès à l'université est favorisé par le niveau scolaire des parents, ce qui va dans le sens de la théorie de la reproduction sociale. Je m'attendais donc à ce que ce type de parcours soit plutôt rare, d'autant que des résultats obtenus à l'échelle canadienne à partir de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) quant à la fréquentation des études universitaires en fonction du niveau de scolarité des parents allaient en ce sens (Kamanzi *et al.*, 2010, p. 9)¹³⁷. Le recrutement des participants à l'enquête qualitative s'est donc déroulé dans cette perspective. Ce n'est qu'ultérieurement que les résultats statistiques présentés au chapitre 1 (tableaux 1.4 et 1.5 dans la section 1.2.2), obtenus à partir de l'Enquête sociale générale, m'ont amenée à nuancer ma perception de la situation, pour le Québec à tout le moins, en soulignant que le niveau de scolarité parentale n'était pas un déterminant absolu de la suite de la scolarité. De fait, une importante proportion d'hommes et de femmes nés au Québec entre 1975 et 1984 et dont les parents avaient obtenu un diplôme universitaire, n'avait pas atteint ce niveau d'études.

¹³⁷ Dans un cadre de séminaire de doctorat en analyse statistique, j'ai réalisé mes propres analyses à partir de l'EJET. À partir des données de la cohorte A, cycle 4, le taux de passage à l'université pour les jeunes Canadiens issus de familles avec deux parents universitaires était de 74%.

Comme il a été évoqué précédemment (sections 1.3.1 et 3.3.1.1), le second cas de figure est relativement fréquent dans les parcours des jeunes Québécois. Ils sont nombreux à interrompre leurs études sans que cela signifie qu'ils soient en situation d'échec ou d'abandon. A priori, il n'y avait donc pas de raison pour que ce type de parcours soit plus improbable dans le cas d'étudiants issus de familles plus scolarisées. Cela dit, j'ai tout de même retenu ce critère pour deux raisons. D'abord, parce que je m'intéressais aux parcours jalonnés d'interruptions non planifiées. Ce faisant, il ne s'agissait pas de pause entre deux diplômes pour aller voyager, mais bien de scolarités interrompues en cours de route, en raison d'imprévisibilités, comme un changement d'établissement ou de programme, un problème de santé, un manque de ressources financières, des échecs ou un rendement scolaire faible, etc. Bref, ces interruptions, même si elles étaient vécues positivement, constituaient des bifurcations potentielles (Bidart, 2006; Grossetti, 2010). D'où l'idée d'hésitation, les étudiants cherchant en quelque sorte leur chemin dans l'univers scolaire, que cette recherche soit active et choisie ou contrainte et subie. Par ailleurs, bien que relativement fréquentes au Québec, les interruptions scolaires ne constituent pas pour autant une « nouvelle norme », comme peut l'être le travail étudiant par exemple (section 3.3.2.3). D'ailleurs, les étudiants qui se situent dans des domaines d'études plus prestigieux (ex. sciences) tendent à être proportionnellement plus nombreux à avoir un parcours continu et à être « à l'heure » dans leurs études que les autres étudiants (Sales *et al.*, 1996).

Initialement, j'avais retenu un troisième critère : le fait d'avoir connu un parcours éprouvant au plan subjectif tout en ayant réussi un parcours continu s'inscrivant dans la trajectoire familiale. Toutefois, je n'ai réalisé que deux entretiens en ce sens, le recrutement s'avérant difficile et les entretiens n'étant pas toujours concluants. Le matériau était donc trop « pauvre » pour approfondir cette dimension. J'ai donc décidé de concentrer mes efforts sur les scolarités objectivement hésitantes ou descendantes, mais en évacuant l'idée d'improbabilité, qui ne convenait plus à mon objet de recherche.

En croisant les deux critères de sélection (interruption, niveau scolaire), quatre types de parcours ont émergé (tableau 4.1) : 1) les répondants ayant interrompu leurs études

supérieures et dont le plus haut niveau de scolarité était de niveau technique ou professionnel (parcours hésitant et de mobilité descendante) ; 2) Les répondants ayant interrompu leurs études supérieures momentanément pour ensuite poursuivre jusqu'à l'université (parcours hésitant) ; 3) les étudiants n'ayant pas interrompu leurs études, mais dont le plus haut niveau scolaire est d'enseignement technique ou professionnel ; 4) les étudiants n'ayant pas interrompu leurs études et ayant poursuivi jusqu'à l'université (parcours de reproduction). Comme je m'intéressais aux scolarités déviant du modèle de la reproduction sociale, j'ai retenu les trois premiers cas pour composer mon échantillon et recruter des participants.

Tableau 4.1 : Type de parcours, croisement des critères de sélection

	Aucun diplôme universitaire	Diplôme universitaire
Interruption	1) Parcours hésitant et de mobilité scolaire descendante	2) Parcours hésitant (reproduction retardée)
Aucune interruption	3) Parcours de mobilité descendante « choisi »	4) Parcours de reproduction

4.2.2 Recrutement des participants

La population à l'étude dans cette thèse, soit les étudiants issus de familles scolarisées ayant connu un parcours scolaire hésitant ou une mobilité scolaire descendante, n'a pas pu être circonscrite à un terrain précis. Les répondants potentiels étaient soit sur le marché du travail ou en voie de terminer leurs études. Il m'est apparu réducteur de limiter mon champ d'investigation à un établissement universitaire ou collégial¹³⁸, dans la mesure où les changements d'établissement font partie des caractéristiques de ce type de parcours. Par ailleurs, comme je ciblais la population à l'étude en fonction du niveau scolaire des parents et du type de parcours réalisé, je devais avoir un minimum d'information sociodémographique avant de réaliser des entretiens. Finalement, au moment de tenter de trouver des répondants, je me trouvais physiquement en France alors que les personnes pouvant correspondre à mes

¹³⁸ Cela dit, une concentration de répondants est issue de la même université en raison du processus de recrutement des répondants.

critères de sélection étaient au Québec.

Ce faisant, la solution qui m'est apparue la plus appropriée a été la conception d'un questionnaire en ligne très court à diffuser par le biais de mon réseau d'interconnaissances (voir Annexe A). L'idée n'était pas de restreindre sa diffusion à des enquêtés potentiels, mais plutôt de l'envoyer à un large public et de sélectionner par la suite les participants selon leur profil scolaire et le niveau de scolarité de leurs parents. Dans le texte d'introduction, le questionnaire était présenté comme une première étape devant permettre de trouver des volontaires pour réaliser des entretiens semi-directifs sur les parcours scolaires, sans toutefois préciser la population ciblée par la démarche. Cette omission était volontaire et visait à éviter un processus d'autosélection chez les individus aux parcours plus « atypiques ».

Outre des renseignements démographiques de base (sexe, âge¹³⁹, citoyenneté, lieu de résidence), les principales questions concernaient le dernier diplôme obtenu (et les diplômes obtenus précédemment), l'occupation actuelle, le niveau de scolarité des deux parents, leur principale occupation et leur citoyenneté, le fait d'avoir (ou non) interrompu les études postsecondaires avant l'obtention du diplôme visé, les raisons de l'interruption et sa durée. À la fin, le répondant devait indiquer s'il souhaitait (ou non) participer à la suite de l'enquête en prenant part à un entretien sur son parcours scolaire. Si sa réponse était positive, il pouvait laisser ses coordonnées.

Le questionnaire a été créé sur le site Google docs. La création de questionnaires en ligne y est très simple. De plus, les données sont stockées sur le compte Google du créateur du questionnaire, assurant une gestion sécurisée des données confidentielles. Une fois le document en ligne supprimé, les données sont effacées des serveurs Google dans un délai maximal de 60 jours. Or, au cours de sa diffusion, j'ai reçu des messages de deux répondants potentiels qui avaient des inquiétudes concernant la confidentialité des données récoltées à l'aide des services Google. Des explications plus précises sur la politique de confidentialité et de sécurité de la vie privée des services Google ont confirmé que j'étais l'unique propriétaire

¹³⁹ Le questionnaire s'adressait à des individus âgés de 21 ans et plus. L'objectif était de cibler des gens qui avaient eu le temps de terminer au moins leurs études collégiales techniques.

du contenu des documents qui se trouvaient en ligne. Néanmoins, la confidentialité des données et, par le fait même, les conditions de leur stockage, constituent certainement des enjeux éthiques réels en lien avec l'utilisation d'Internet pour collecter des données dans le cadre d'enquêtes (Nosek et Banaji, 2002). Si l'expérience était à recommencer, je privilégierais l'utilisation d'un serveur institutionnel afin d'éviter la confusion et de semer le doute chez les répondants.

Cette démarche de collectes de données s'est avérée très efficace. J'ai procédé à deux vagues de diffusion : la première, à la fin du mois de mai 2010 et la seconde, à la fin du mois de juillet 2010. À la suite de la première vague, j'ai obtenu environ trois cents réponses alors qu'après la seconde vague, le total s'élevait à plus de trois mille répondants¹⁴⁰. Le taux élevé de réponses est dû à la diffusion du questionnaire à l'ensemble des étudiants de 1^{er} cycle d'une université québécoise. Je n'ai pas fait de demande explicite en ce sens. Toutefois, j'ai sollicité l'aide d'une ancienne collègue qui a transféré le questionnaire dans son réseau de contacts personnels et professionnels. Ce faisant, le questionnaire a été relayé jusqu'à l'université en question où un employé en a assuré la diffusion auprès des étudiants. À la mi-août 2010, le questionnaire a été retiré d'Internet.

Sur l'ensemble des répondants, 160 cadraient avec les critères recherchés, car ils étaient issus d'une famille où les deux parents étaient diplômés de l'université et n'avaient pas de diplôme universitaire (et n'y étudiait pas au moment de l'enquête) ou avaient interrompu leur études avant l'obtention de leur diplôme. Sur ce nombre, 55 ont été exclus, car leur interruption reposait sur des causes « prévisibles » (travail, voyage, grossesse). Sur les répondants restants, on comptait six enquêtés dont le parcours était continu et réussi, mais subjectivement éprouvant, 20 parcours de mobilité scolaire descendante et le reste de parcours hésitants.

Mon objectif initial était la réalisation d'une vingtaine d'entretiens. L'automne 2010 a été

¹⁴⁰ Le total exact de l'ensemble des réponses après les deux vagues de diffusion était de 3076. Un tel taux de réponse dépassait mes attentes et ne cadrait pas avec la conception initiale du questionnaire, prévu uniquement dans une perspective de recrutement. D'où l'absence d'exploitation statistique des données obtenues, non-représentatives.

l'occasion d'effectuer douze entrevues auprès de participants issus de la première vague de diffusion¹⁴¹. Ce processus m'a permis de « tester » ma grille d'entretien, de réfléchir à des hypothèses de recherche et de vérifier la pertinence des critères de sélection. J'ai, par exemple, remarqué qu'il était nécessaire de reconfirmer les informations sur lesquelles se basait ma sélection (niveau de scolarité des parents, parcours hésitants ou de mobilité descendante) avant de prévoir un entretien, car il y avait parfois des écarts entre les réponses fournies dans le questionnaire de présélection et les informations évoquées au courant des entretiens. C'est également entre ces deux vagues que j'ai abandonné mon troisième critère de sélection (parcours éprouvant subjectivement) pour me concentrer sur les parcours hésitants et de mobilité descendante.

La sélection au sein de la seconde vague de diffusion a été plus complexe, car elle m'a obligée à affiner mes critères initiaux. Comme il s'agissait d'une enquête qualitative, il n'était pas nécessaire de viser une réelle représentativité statistique. Cependant, il m'a semblé judicieux de suivre le conseil de Kaufmann (1996) et de « pondérer » l'échantillon selon des critères permettant d'obtenir une certaine diversité. En ce sens, comme le souligne Alvaro Pires (1997), l'échantillonnage a été réalisé, à la fois par homogénéisation, dans la mesure où tous les enquêtés étaient issus du même type de milieu familial, mais également par contraste, puisque j'ai ensuite introduit des variables plus générales comme le sexe et l'âge dans mes critères de sélection¹⁴². Trente-trois répondants ont donc été contactés dans un deuxième temps et douze entretiens supplémentaires ont été effectués à l'hiver 2011.

Au total, 50 personnes ont été contactées et 24 entretiens ont été conduits entre l'automne 2010 et l'hiver 2011 (voir tableau Annexe B). Sur ce total, 21 entrevues ont été retenues pour l'analyse, les trois autres ne cadrant finalement pas avec les critères de sélection¹⁴³. Dans le

¹⁴¹ Les 17 répondants qui cadraient avec mes critères après la première vague de diffusion ont été contactés, mais ils n'ont pas tous accepté de faire l'entrevue.

¹⁴² Le fait d'avoir des enquêtés plus âgés et plus intégrés au marché du travail a permis d'avoir accès à des récits concernant des parcours scolaires aboutis, ce qui n'était pas nécessairement le cas de certains enquêtés plus jeunes.

¹⁴³ Deux participants avaient connu des scolarités continues, mais considérées subjectivement comme éprouvantes. Or, j'ai choisi de ne pas poursuivre l'analyse dans cette voie (voir raisons ci-haut). La troisième personne avait indiqué avoir interrompu ses études avant l'obtention de son diplôme dans le questionnaire, mais finalement elle avait tout simplement pris une pause entre son entrée au cégep et le

cadre d'enquêtes s'appuyant sur une méthodologie qualitative, l'idéal est de poursuivre le processus de collecte de données jusqu'à l'atteinte d'un point de saturation (Pires, 1997). Cependant, d'un point de vue pragmatique, avec la complexité des parcours auxquels j'ai été confrontée (voir chapitre 5), je ne sais pas dans quelle mesure cela aurait été envisageable d'autant que mon intention initiale était de recourir à une méthodologie mixte, me permettant de véritablement articuler les données qualitatives et quantitatives. J'ai abandonné ce projet lorsque j'ai constaté la très grande variabilité des parcours des enquêtés et la difficulté d'en rendre compte de façon satisfaisante sur le plan statistique¹⁴⁴. Au bout d'une vingtaine d'entretiens, j'ai néanmoins eu l'impression que certaines dimensions du récit des enquêtés se répétaient et que je disposais de matériaux suffisants pour amorcer l'analyse des parcours hésitants ou de mobilité descendante d'individus issus de familles scolarisées.

4.2.3 Les entretiens

Cette enquête m'a permis de rencontrer une vingtaine de répondants dont les parents avaient obtenu un diplôme universitaire et qui avaient connu un parcours scolaire hésitant ou de mobilité descendante. Les répondants ont été contactés par courriel ou par téléphone pour la prise de rendez-vous. Dans la vaste majorité des cas (18 sur 21), les entretiens se sont déroulés en vis-à-vis. Seuls trois enquêtés ont été interviewés par téléphone pour des raisons d'éloignement.

Avant de conduire les entretiens, j'avais élaboré deux outils. Tout d'abord, une grille (voir

début de ses études universitaires, ce qui ne correspondait pas à mes critères de sélection. Par ailleurs, Lyne et Brigitte ont aussi un des parents qui n'a pas de diplôme universitaire, ce que j'ai appris au moment où je réalisais l'entretien. Cela dit, j'ai fait le choix de les garder dans l'échantillon, car le statut social de leurs parents les rapprochait tout de même du niveau scolaire et culturel recherché.

¹⁴⁴ D'une part, la façon dont j'ai choisi d'aborder le sujet orientait d'emblée ma démarche dans une perspective plus microsociologique et qualitative. D'autre part, intégrer la dimension temporelle dans la réalisation d'analyses statistiques suppose l'accès à des données longitudinales (voir section 1.3.2) en plus d'un savoir-faire complexe que je ne maîtrise pas complètement. L'apprentissage de ces techniques aurait nécessité que je concentre exclusivement mon énergie sur les analyses statistiques, ce qui ne m'apparaissait pas porteur pour les raisons évoquées ci-haut. J'ai donc abandonné l'idée d'une méthodologie mixte, pour lui substituer une approche principalement qualitative à laquelle ont été incorporés des éléments d'analyse quantitative.

Annexe C) composée de deux parties distinctes. La première portait sur le parcours scolaire et professionnel du répondant. Le répondant était d'abord questionné sur son occupation actuelle et il était progressivement encouragé à préciser la scolarité qui avait précédé cette situation (scolaire ou professionnelle). Dans cette section, c'était principalement l'expérience de l'enquêté tant à l'école qu'à l'extérieur de l'univers scolaire qui était au centre de l'entretien et ce, pour les différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial, universitaire). Cette section laissait beaucoup de place au discours de l'enquêté qui avait le choix d'aborder les sujets sous l'angle qui lui convenait. En ce sens, l'entretien se rapprochait du récit de vie (voir 4.1.2).

La seconde partie portait sur les parcours scolaires et professionnels des membres de la famille immédiate (parents et membres de la fratrie) ainsi que différents aspects concernant le contenu, le contexte et le processus de transmission de l'héritage culturel familial. Dans ce cas, les questions étaient plus directives, car elles cherchaient à éclaircir des éléments précis de l'histoire familiale. À la suite de la première vague d'entretiens, j'ai également ajouté des questions « réflexives » concernant la perception que les enquêtés avaient de la satisfaction de leurs parents quant à leur trajectoire et leur satisfaction face à leur propre parcours. Ces ajouts ont permis de révéler plus finement la vision que les répondants entretenaient de leur scolarité : s'agissait-il d'une épreuve, d'une étape, d'une transition ? Avaient-ils des regrets ou non, l'un et l'autre étant tout aussi parlant sur le plan interprétatif ?

Le second outil était une fiche sociodémographique sur laquelle j'avais retranscrit les principales informations tirées du questionnaire en ligne. Ce faisant, en débutant l'entretien, j'avais déjà en tête certains éléments-clé du parcours : niveau d'études du répondant, son occupation actuelle, le niveau scolaire de ses parents, leurs occupations, les raisons potentielles de son interruption, etc.¹⁴⁵

L'entretien se concluait par la réalisation d'un arbre généalogique retraçant l'origine sociale des membres de la lignée maternelle et paternelle. Après chaque entretien, j'ai pris le temps de réaliser un résumé qui relatait les principaux éléments du parcours. Ce travail a d'ailleurs

¹⁴⁵ Cela dit, ces informations ne se sont pas toujours avérées fiables.

été très utile au moment de la reconstruction des parcours sous forme de portrait (4.3.2). J'ai également tenu un journal de terrain dans lequel j'ai noté les détails et mes impressions lors des prises de contact et du déroulement des entretiens avec chacun des participants.

Peu expérimentée dans la conduite d'entretiens au départ¹⁴⁶, j'ai beaucoup appris durant le processus de collecte de données. Partagée entre le désir d'obtenir des données comparables d'un entretien à l'autre et celui de laisser une liberté de parole aux personnes assises en face de moi, j'ai dû apprendre à me faire confiance. Cela impliquait d'arrêter de douter constamment de mes choix de relance et d'accepter les « occasions perdues¹⁴⁷ » (Jacob, 2007), soit les voies qui s'étaient ouvertes au fur et à mesure du discours de l'enquêté et qui n'allaient finalement pas pouvoir être toutes abordées en raison de la progression du récit. J'ai eu plusieurs fois l'impression que revenir sur mes pas risquait de compromettre la dynamique de l'entretien, le rythme de la « conversation », etc. Je l'ai d'ailleurs tenté à quelques reprises et ce fut rarement fructueux, car pour une information obtenue, c'est toute la suite de l'interview qui était soudainement désorientée. Avec l'expérience, j'ai appris à effectuer ces relances à la toute fin, à titre d'éclaircissements. De façon générale, j'ai découvert que j'avais une très bonne capacité d'écoute active. Le fait d'avoir une bonne mémoire a grandement facilité les relances, les demandes de précisions, etc. puisque j'avais choisi de ne pas prendre de notes. Cela dit, si c'était à refaire, je crois que je ferais remplir un calendrier des événements avant l'entretien. Le fait de devoir demander constamment des précisions quant à la temporalité des événements a alourdi plusieurs entretiens,

¹⁴⁶ J'ai fait le saut en sociologie au deuxième cycle universitaire. J'ai effectué une propédeutique lors de laquelle j'ai suivi un cours de méthodologie qualitative, mais il s'agissait de réaliser une seule entrevue. Ce faisant, afin de me préparer, j'ai essayé de me familiariser avec la situation d'entretien tout en testant la grille auprès de quelques amis et de collègues. Néanmoins, c'est vraiment au moment de « faire mon terrain » que j'ai eu l'impression d'acquérir une véritable expérience d'« intervieweuse ».

¹⁴⁷ Jacob utilise cette expression dans le contexte de l'analyse de la narrativité, de la mise en récit. Et il y a certes, dans le discours des répondants, des renvois de la sorte à des possibles qui n'ont pas eu lieu, mais j'y recour ici en lien avec le travail du sociologue en situation d'entretien, qui doit constamment faire des choix dans ce qu'il souhaite éclaircir, approfondir, dans le récit de l'interviewé, tout en sachant pertinemment qu'à la fin, il ne saura pas tout et qu'il lui manquera le plus souvent des données qui auraient certainement pu changer le sens du récit, car évidemment, il s'agit d'une mise en récit et le répondant fait le choix de ce qui sera dit et de ce qui sera omis.

particulièrement les plus alambiqués¹⁴⁸ ! Ce faisant, soit les participants avaient moins d'espace pour l'introspection, la réflexivité, etc. ou l'entretien s'échelonnait sur plusieurs heures, ce qui n'était pas prévu initialement¹⁴⁹.

Les rencontres avec les répondants se sont bien déroulées. Le contact a été facile. Je partageais des traits communs avec plusieurs d'entre eux quant à mon origine sociale, mon parcours scolaire, mon âge, etc.¹⁵⁰ et cette proximité de situations objectives a, à mon avis, servi ma cause. Dans la vaste majorité de cas, nous avions des référents culturels, scolaires et sociaux communs, ce qui a facilité l'instauration d'un climat de confiance dès les premières minutes de l'entretien. Je me suis inspirée des écrits de Kaufmann (1996) sur l'entretien compréhensif. Je me suis engagée dans la situation d'entretien que j'ai souvent mené comme une conversation. J'étais généralement plus nerveuse avec les étudiants aux cycles supérieurs (Stella, Nathan, Betsy, Évelyne, Hervé, etc.), car j'avais peur de leur jugement quant au déroulement de l'entretien, les thèmes abordés, etc. En relisant mon journal de terrain, j'ai noté que j'avais aussi trouvé les entrevues téléphoniques plus ardues, ce qui m'a fait prendre conscience de l'importance des signaux non verbaux en contexte d'entretien. L'évocation de drames biographiques (familiaux et personnels) n'a pas toujours été aisée à maîtriser. Jusqu'où aller dans les relances? Est-ce que l'approfondissement de ce drame est utile à la compréhension du parcours? De quelle façon? Comment éviter de sombrer dans la psychologisation ou pire encore, le pathos? Alors qu'au départ, j'étais très pudique face à ces moments éprouvants, le fait d'avoir pu en discuter avec différents répondants m'a permis de

¹⁴⁸ Bertaux (2005) propose de ne pas embêter les enquêtés avec les dates précises des événements et de baser la reconstruction des parcours sur la structure diachronique (remise en ordre sans accorder trop d'importance aux dates). Néanmoins, je trouve que pour inscrire adéquatement le parcours individuel dans l'histoire sociale, les dates s'avèrent un élément central.

¹⁴⁹ Sur le formulaire de consentement et après quelques entretiens « test », j'avais estimé la durée à environ 60 minutes. Or, finalement, la durée moyenne a davantage été de 90 voire 120 minutes. Les plus longs entretiens ont duré environ 3h. Ce décalage est dû aux nombreuses ruptures de certains parcours, au caractère « verbomoteur » de certains enquêtés, mais également à la bonification de la grille d'entretien.

¹⁵⁰ Au moment des entretiens, j'avais 30 ans, soit quelques années de plus ou de moins que la majorité des répondants. Mes deux parents sont diplômés de l'université comme tous les participants. J'ai fréquenté la même université (et parfois aussi le même cégep) que plusieurs personnes rencontrées. Bien que je n'aie jamais interrompu mes études, j'ai pris une « pause » entre le cégep et l'université afin de voyager. J'ai, au sein de mes amis proches, plusieurs personnes ayant connu des parcours hésitants, voire de mobilité scolaire descendante.

me sentir de plus en plus confiante au fil des entretiens.

Mon statut (étudiante au doctorat) a certes pu entraîner un biais de désirabilité sociale chez les personnes rencontrées, celles-ci axant sur certaines dimensions de leur parcours ou de la trajectoire familiale pour répondre à mes attentes. Dans cette optique, la réflexion de Lyne lors de la prise de contact est éloquent. Cette dernière m'a alors indiqué qu'elle devait faire attention pour ne pas trop « *dire de niaiseries*¹⁵¹ ». Finalement, je n'ai pas senti d'autocensure de sa part au cours de notre entretien qui a duré deux heures. Kaufmann (1996) souligne d'ailleurs qu'il est normal que les répondants souhaitent jouer le rôle du « bon élève ». Ce qui est perdu par cette légère distorsion (ex. niveau de langage habituel) est gagné en fiabilité puisque les répondants auront généralement tendance à dire la vérité.

Par ailleurs, afin d'obtenir de façon « libre et éclairée » le consentement des répondants, j'ai dû dévoiler le sujet de ma thèse au moment de la prise de contact. Il s'agit d'une exigence pour recevoir l'approbation éthique afin de poursuivre une recherche impliquant des sujets humains à l'UQAM. En effet, selon le « *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* », les participants doivent signer un formulaire de consentement avant l'entretien dans lequel on retrouve une description de l'objet de la recherche¹⁵². Cela a probablement eu pour effet d'influencer le discours de certaines personnes. Par exemple, quelques-unes ont spécifié avoir discuté avec leurs parents préalablement à l'entretien pour obtenir plus de détails quant à leur histoire familiale. D'autres m'ont dit avoir réfléchi à des aspects de leur scolarité en prévision de notre rencontre. Bertaux (2005) estime que le fait que le sujet soit au courant de l'objet de la recherche avant la conduite de l'entretien filtre le discours. Or, en convenant précisément de quoi il sera question, cela permet d'orienter le récit. Si, dans mon cas, cela s'est traduit à quelques reprises par un manque de spontanéité

¹⁵¹ Des bêtises.

¹⁵² Voici ce que le courriel (et le formulaire de consentement) indiquait concernant le sujet de ma thèse : *Ma thèse porte sur le lien entre les parcours scolaires des Québécois dans l'enseignement postsecondaire et la trajectoire scolaire de leurs parents. Plus spécifiquement, je souhaite voir dans quelle mesure le niveau scolaire des parents et ce qu'il sous-tend (culture, goût, savoirs, attitudes, modes de vie, etc.) influence la scolarité des enfants (orientation, expérience scolaire, diplôme obtenu). L'étude traitera également des facteurs externes à la famille pouvant se répercuter sur la scolarité dans l'enseignement supérieur. À terme, cette recherche devrait permettre une meilleure compréhension des parcours scolaires ainsi que du poids de l'héritage familial sur leur déroulement.*

dans les réponses obtenues, cette perte a été compensée par des élans de réflexivité possiblement amorcée avant l'entretien. Selon Kaufmann (1996), c'est en amenant le répondant à sortir de son cadre habituel et à entreprendre une démarche réflexive que l'on obtient le plus d'informations pertinentes. Ma posture sociologique est de tenir compte de l'intelligence et de la capacité réflexive des acteurs. Ce faisant, je les estime en mesure d'explicitier les motifs derrière certains aspects de leur parcours, tout en me réservant la tâche d'en interpréter le sens sur le plan sociologique.

4.3 L'analyse

4.3.1 La préanalyse : le traitement des données

Tous les entretiens ont fait l'objet d'une retranscription. Certains chercheurs, comme Kaufmann (1996), préfèrent travailler les données à partir des enregistrements en les réécoutant fréquemment. D'autres, comme Bertaux (2005), estiment que la retranscription est une étape nécessaire de la préanalyse, surtout lorsque l'on cherche à reconstruire des parcours. En retranscrivant ses entretiens, le chercheur s'imprègne des propos de l'enquêté, il peut noter les silences, les intonations, etc. Je suis également de cet avis. J'ai effectué les tiers des retranscriptions et j'ai pu compter sur l'aide de deux personnes embauchées à cette fin pour le reste des entretiens. Ce choix de délégation avait pour objectif de gagner du temps. J'ai toutefois revu l'ensemble des verbatim en réécoutant les enregistrements et j'ai effectué les corrections qui s'imposaient (interprétation des silences, rires, etc.)¹⁵³.

Parallèlement à la retranscription, j'ai également entamé la codification de l'ensemble du corpus. La codification s'est inspirée de la grille d'entretiens tout en respectant une logique plus inductive, c'est-à-dire en étant sensible aux thèmes qui ressortaient du discours des

¹⁵³ Je souhaitais initialement que les retranscriptions tiennent compte du niveau de langage (oral, familier, expressions québécoises), mais finalement, cette décision ne s'est pas avérée des plus judicieuse, puisque cela a contribué à allonger le travail de retranscription inutilement, cet aspect n'ayant finalement pas été exploité au moment de l'analyse.

enquêtés. Suivant les conseils de Kaufmann (1996) qui insiste sur l'importance de noter ses idées au fur et à mesure du traitement des données, j'ai rédigé des mémos concernant les pistes d'analyse pour chaque parcours ainsi que pour des thèmes transversaux. Le codage a été effectué à l'aide du logiciel N'Vivo. L'utilisation d'un tel logiciel avait pour objectif de faciliter par la suite le travail d'analyse comparative (4.3.2) et thématique (4.3.3). Non seulement cet outil informatique rend plus facile la recherche d'extraits, mais il permet aussi la réalisation de matrice où l'on peut dégager des récurrences entre les parcours en fonction de différents codes, etc.

Une fois le traitement des données terminé, j'ai procédé à plusieurs étapes d'analyse dont les résultats sont présentés dans cette thèse : l'analyse descriptive des parcours, l'analyse comparative des parcours et l'analyse thématique du processus de transmission de l'héritage culturel familial.

4.3.2 L'analyse descriptive

Avant de dégager les ressorts d'action des parcours hésitants ou de mobilité descendante, j'ai cru pertinent de les décrire sur deux plans : morphologique et « subjectif ». La description est la première étape de l'analyse. Selon Hamel (2006), décrire les données sous-tend déjà une interprétation, un choix, mais n'équivaut pas à la phase de compréhension pour autant. Miles et Huberman (2003) qualifient ce processus de condensation. Celui-ci commence dès la collecte de données et entraîne une transformation des données de leur forme brute à une forme analysable. « *Quand un chercheur décide des « blocs » de données à coder, de ceux à extraire, des configurations (« patterns ») qui vont intégrer tel ou tel bloc, et de la façon dont les événements se sont enchaînés, il procède à des choix analytiques* » (p. 29). Dans le même sens, Bertaux (2005) insiste sur l'importance de reconstruire la structure diachronique du parcours des répondants à partir de leur récit de vie. Selon lui, ce n'est que par cette « reconstruction » qu'il est possible de déboucher sur une compréhension des parcours et de leurs logiques d'action.

Dans cette optique, j'ai procédé à plusieurs phases de condensation ou de description des données. J'ai évoqué plus haut (4.3.1) l'étape de la retranscription et de la codification. Parallèlement, l'information contenue dans chaque entrevue a aussi été condensée dans des grilles-synthèses (voir Annexe D) portant sur l'expérience scolaire, l'expérience extrascolaire et la transmission de l'héritage culturel familial. L'objectif était à la fois de faire ressortir les principaux éléments objectifs et subjectifs structurant le récit du parcours de l'enquêté, mais également de les ordonner de façon chronologique.

Ce premier travail de sélection a permis d'amorcer l'analyse des parcours au plan morphologique (chapitre 5) et subjectif (chapitres 6 et 7). Dans le premier cas, j'ai reconstitué graphiquement le déroulement de l'ensemble des scolarités des répondants dans l'enseignement supérieur en tenant compte de leur variation dans le temps. En me basant sur les informations fournies dans les entretiens et sur les grilles-synthèses, j'ai identifié les séquences de scolarité (laps de temps entre l'inscription dans un programme et la sortie avec ou sans diplôme). J'ai ensuite « traduit » cette information dans un fichier Excel, où chaque séquence de scolarité était représentée par une cellule. J'ai élaboré un code de couleur afin de rendre compte des changements de niveau ou des changements de programme au même niveau. À partir de cette représentation graphique, j'ai pu effectuer des regroupements en fonction de critères liés à la fois aux conditions de sélection de candidats (voir-ci haut) et aux caractéristiques des parcours (voir chapitre 5).

Cette représentation graphique a été complétée par l'élaboration de portraits qui ont ensuite servi de base à l'analyse compréhensive et comparative (voir chapitres 6 et 7). En me basant sur les grilles-synthèses, les verbatim codés et les résumés d'entretien, j'ai élaboré une description narrative des parcours en remettant en ordre les différents éléments marquants sur le plan scolaire et biographique. Il s'agit de ce que Bertaux (2005) qualifie de reconstruction de la structure diachronique du récit de vie.

J'ai également recouru à l'analyse descriptive dans le cas des trajectoires familiales (chapitre 8). À partir des données récoltées en entretien (récits de vie et arbres généalogiques), j'ai produit des classements en fonction de différents critères d'analyse portant sur la scolarité et

le statut socioprofessionnel des parents et des grands-parents. Ce travail de classification a été inspiré par la nomenclature des catégories socioprofessionnelles de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) et de la catégorisation des grands domaines d'études proposée par Dandurand (1986).

4.3.2 L'analyse comparative et compréhensive

Le sens attribué à la notion de compréhension en sociologie est variable d'un auteur à l'autre. D'ailleurs, on utilise bien souvent comme synonyme les termes « compréhension » et « interprétation » alors qu'il existerait des différences épistémologiques, le premier concept étant associé aux sciences sociales tandis que l'autre serait issu de la tradition philosophique (Lessard-Hébert *et al.*, 1996). Hamel (2006) explique qu'en sociologie, l'approche compréhensive a longtemps été perçue comme s'opposant à la méthode explicative, ces deux courants étant personnifiés respectivement par Weber et Durkheim. Se basant principalement sur les écrits de Bourdieu, Hamel estime que cette opposition est désormais chose du passé et que « *[c]omprendre représente [ainsi] le point aveugle de cette entreprise qu'est expliquer en sociologie* » (Hamel, 2006, par. 25). Il s'agirait en quelque sorte de l'étape sous-jacente à l'explication à proprement parler, le moment où, à la suite de la description sociologique des données, le chercheur utilise la connaissance théorique pour les interpréter en articulant les concepts. L'explication viendrait de la « cristallisation » de cette interprétation sous forme de théorie. Je n'ai pas la prétention de m'être rendue jusqu'à l'explication sociologique, mais ma démarche s'inscrit bel et bien dans une perspective de compréhension.

Trouver l'angle pour analyser les logiques d'action des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante n'a toutefois pas été une chose aisée. J'ai d'abord tenté d'interpréter les données à partir de concepts « exogènes », ce qui ne fut pas des plus fructueux. J'ai « flirté » avec l'idée d'atypisme et d'incertitude¹⁵⁴ ainsi qu'avec celle de bifurcation¹⁵⁵, mais sans

¹⁵⁴ Groleau, A. (2013, juin). *Parcours scolaires atypiques et passage dans l'enseignement collégial : un indice de projets incertains?* Communication présentée au 33e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie québécoise (AQPC).

grand succès. À chaque fois, ces concepts ne réussissaient pas à rendre compte de l'ensemble des parcours à l'étude, soit des continuités et des ruptures, voire des contradictions. Il faut aussi spécifier que la grande diversité des parcours a longtemps constitué un obstacle à leur analyse. Je ne réussissais tout simplement pas à voir ce qui pouvait les rapprocher.

J'ai éventuellement inversé la démarche et j'ai décidé de proposer une interprétation de chaque parcours individuellement avant de tenter de les classer. À partir des portraits (voir ci-haut) réalisés, j'ai dégagé les logiques d'action de ces scolarités en lien avec les deux concepts-clés du cadre théorique : la transmission de l'héritage culturel familial et les parcours scolaires (voir Annexe E pour l'opérationnalisation des concepts). J'ai tenu compte du sens que les individus attribuaient à leur conduite (Schnapper, 1999), tout en étant sensible à l'identification de ce que Bertaux (2005) qualifie de « processus sociaux », soit les enchaînements probables d'acteurs placés en situation. J'ai élaboré des interprétations détaillées et étrangement, cela a grandement aidé mon travail de classement et d'élaboration de ma typologie. Je dois donc admettre, à l'instar de Bertaux (2005), que « *c'est dans la profondeur que se trouve la voie vers le général* » (p. 105). Bien que structurée par un cadre interprétatif basé sur des concepts théoriques, j'estime que ma démarche analytique est demeurée compréhensive.

Grâce à cette démarche, j'ai pu commencer à élaborer la typologie qui est au cœur de cette thèse. En effet, en travaillant à l'interprétation des résultats, j'ai réussi à réduire la complexité des scolarités. Soudainement, ce n'était plus le nombre d'interruptions ou les facteurs ayant causé les ruptures scolaires qui étaient le centre d'intérêt, mais plutôt les logiques d'action qui permettaient de saisir le déroulement général de ces scolarités, de leur donner un sens à partir du point de vue qu'on pouvait en avoir *a posteriori*. Ce faisant, l'analyse comparative a permis d'établir des distinctions entre les différents parcours, mais surtout de soulever des éléments de cohérence interne. « *C'est en s'interrogeant sur ce qui fait la cohérence interne*

¹⁵⁵ Groleau, A. (2013) *Quand les pistes se brouillent et les chemins dévient. Bifurcations et parcours atypiques dans l'enseignement supérieur d'individus favorisés scolairement*. Dans Actes du colloque doctoral international de l'éducation et de la formation organisé par le Do'CREN, les 28 -29 novembre 2013 à Nantes. En ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>.

d'un type que l'on est conduit à remonter vers la découverte de mécanismes sociaux » (Bertaux, 2005, p. 97). Sans prétendre avoir « découvert » des mécanismes sociaux grâce à l'élaboration de cette typologie, ce travail a tout de même permis d'élaborer des hypothèses plus précises (voir chapitre 8) pouvant aider à comprendre les hésitations ou les mobilités scolaires descendantes dans les parcours scolaires d'individus dont les parents sont diplômés de l'université.

4.3.3 L'analyse thématique

Finalement, cette thèse est également traversée par une analyse du contenu thématique, qui est elle aussi, par nature, comparative. Comme je l'ai mentionné précédemment, les thèmes utilisés pour coder les données ont été inspirés par le cadre théorique et par le discours des personnes rencontrées. L'opération de codage a donc permis d'identifier dans le corpus les extraits correspondant à chaque thème, lesquels ont ensuite fait l'objet de comparaison (Bertaux, 2005). Cette démarche a contribué à l'interprétation du récit que les répondants ont proposé de leur parcours (4.3.2), mais elle a surtout été utile afin de produire une lecture plus fine du phénomène de transmission de l'héritage culturel au sein de la famille. Dans ce cas, j'ai effectué une analyse plus systématique des différentes dimensions de l'héritage culturel pouvant avoir été transmis dans la famille¹⁵⁶, ce qui m'a permis de proposer certaines hypothèses interprétatives quant au lien entre les normes de réussite familiales et le déroulement des parcours dans l'enseignement supérieur québécois.

¹⁵⁶ Cette analyse n'est pas présentée au long dans le dernier chapitre. Seule la partie sur les normes de réussite au sein des familles a été conservée.

CHAPITRE V

DÉCRIRE LES PARCOURS HÉSITANTS

Avant de procéder à l'analyse comparative des parcours dans une perspective compréhensive, il apparaît essentiel de faire une description de leur déroulement. Cette première étape d'analyse purement descriptive permettra d'objectiver les parcours, d'en esquisser la « progression » dans le temps, avant d'approfondir la compréhension de l'expérience subjective. Comme l'a souligné Bertaux (2005), il s'agit d'une première analyse essentielle à une compréhension plus approfondie de la causalité séquentielle des récits de vie. Ce processus est aussi l'occasion de poser un premier regard sur la dimension « objective » de l'expérience scolaire, soit l'interaction entre l'individu (répondant) et l'institution (programme, établissement d'enseignement) (voir section 3.3.1.1), en montrant l'influence du fonctionnement du système éducatif sur le façonnement des scolarités individuelles dans l'enseignement supérieur.

Les personnes rencontrées dans le cadre de cette enquête ont été sélectionnées en fonction du niveau scolaire de leurs parents (université) et de certaines caractéristiques de leur scolarité, soit en raison d'un niveau de diplomation « final » inférieur au niveau universitaire (norme instaurée dans la famille par les parents) ou par la présence d'une ou de plusieurs interruptions durant leur scolarité postsecondaire. Dans cette optique, la continuité ou la discontinuité constitue la principale caractéristique morphologique des parcours à l'étude. Ils sont pour la plupart hésitants, c'est-à-dire ponctués par une ou plusieurs séquences de cessation d'études avant l'obtention du diplôme. Dans certains cas, ils se situent également en mobilité descendante face à la scolarité des parents, mais cette dimension analytique sera approfondie dans le chapitre 8.

Ce chapitre est divisé en deux parties. Tout d'abord, je décrirai globalement les caractéristiques des parcours à l'étude¹⁵⁷. Je proposerai ensuite quatre figures de parcours

¹⁵⁷ Pour une description des enquêtés ayant participé à l'étude, voir Annexe B.

« hésitants » à partir de la reconstruction chronologique des séquences de scolarité dans l'enseignement supérieur.

5.1 Descriptions des données du corpus d'enquête

L'objectif de cette section est de « mettre à plat » les données, de faire état des différentes situations scolaires répertoriées dans le corpus sans encore les associer à des cas de figure.

D'abord, les parcours qui sont objectivés ne renvoient pas tous à la même temporalité biographique. En effet, au moment de l'entretien, tous les répondants n'étaient pas rendus au même point de leur parcours scolaire et professionnel. Certains, plus âgés, avaient mis fin à leurs études depuis plusieurs années et étaient bien intégrés au monde professionnel. Ainsi, Lyne et Caroline travaillaient dans leur domaine depuis plus de dix ans. À l'opposé, les plus jeunes étaient encore en train de poursuivre leur formation initiale et leur voie n'était pas tout à fait confirmée. Je pense entre autres à Murielle, mais également à Tania. Finalement, la majorité était à la fin de leurs études ou avait intégré depuis peu le marché du travail (voir Annexe B).

De plus, l'analyse « objective » m'a amenée à tenir compte de situations scolaires que je n'avais pas anticipées initialement. Ce faisant, outre le critère de continuité ou de discontinuité, la description fait état du temps passé hors de la sphère scolaire, de la présence ou non de réorientation avant l'obtention du diplôme, de la question de la non-linéarité de certains parcours ainsi que des modes de transition et de diplomation.

5.1.1 Au sujet des interruptions

Tous les répondants ont interrompu leur scolarité avant l'obtention de leur diplôme, que ce soit au secondaire, au cégep ou à l'université. Ces interruptions ont généralement été

choisies, mais dans certains cas (ex. Gabriel, Bastien, Hervé), elles ont été imposées par les établissements scolaires en raison d'un nombre trop élevé d'échecs. La majeure partie de ces interruptions se situent en cours de scolarité, c'est-à-dire que l'abandon du programme est suivi plus ou moins rapidement par la réintégration de l'univers scolaire (« raccrochage »). Seules deux enquêtées font exception et ont abandonné leur programme universitaire sans le terminer ni effectuer de retour aux études (Gaëlle, Caroline). Elles étaient toutes deux déjà diplômées de l'enseignement collégial technique.

Deux participants ont abandonné leurs études secondaires avant l'obtention de leur diplôme (Patrice, Simon). Ils ont tous deux effectué un retour à l'éducation des adultes. Patrice n'a jamais terminé ses études secondaires. À l'inverse, Simon a pu, par ce biais, réintégrer le système scolaire et accéder à l'enseignement supérieur. Les interruptions des études collégiales sont les plus communes au sein de l'échantillon. En effet, 13 répondants sur 20¹⁵⁸ ont interrompu leur scolarité à ce niveau d'études et, pour six d'entre eux, ces arrêts furent multiples. En comparaison, 15 répondants sur 19¹⁵⁹ ont interrompu un programme d'études universitaires, mais seulement une d'entre eux (Rachel) l'a fait plus d'une fois.

La moitié des enquêtés (Évelyne, Gabriel, Brigitte, Murielle, Nathan, Stella, Tania, Céline, Gaëlle, Caroline) ont connu au cours de leur parcours une seule interruption d'études. Cela signifie que 11 répondants ont interrompu leur parcours scolaire à plus d'une reprise. Cinq répondants (Lyne, Betsy, Hervé, Benoît et Didier) ont eu deux interruptions d'études et six d'entre eux (Bastien, Charles, Rachel, Lucie, Simon, Patrice) cumulent trois interruptions d'études ou plus durant leur scolarité. Par ailleurs, dix répondants (Bastien, Charles, Rachel, Lucie, Lyne, Hervé, Benoît, Didier, Simon, Brigitte¹⁶⁰) ont interrompu leur parcours scolaire dans plus d'un ordre d'enseignement. Dans la majorité des cas (8/10), ces interruptions se situent au cégep et à l'université¹⁶¹.

¹⁵⁸ Comme Patrice n'a pas fréquenté le cégep, il est exclu du calcul.

¹⁵⁹ Comme Murielle et Gabriel n'ont pas fréquenté l'université, ils sont exclus du calcul.

¹⁶⁰ Lorsqu'elle interrompt ses études pour avoir son premier enfant, Brigitte est inscrite en parallèle à un programme d'études professionnelles (niveau secondaire) et à un programme d'études techniques.

¹⁶¹ Simon et Patrice ont respectivement interrompu leurs études secondaires au moins deux fois. La première fois pour décrocher de la formation initiale. Une seconde fois lors de leur première tentative à l'éducation des adultes. Simon a ensuite terminé ses études secondaires et obtenu un diplôme. Sa

Outre les interruptions d'études, certains répondants ont également fait des « pauses » dans leur scolarité, c'est-à-dire qu'ils sont sortis du système éducatif à la suite de l'obtention d'un diplôme d'études. Au sein de l'échantillon, 10 répondants ont connu ce type d'arrêt durant leur parcours. Certains ont choisi de prendre une pause entre le cégep et l'université. Après l'obtention de leur diplôme d'études collégiales, Betsy, Céline et Didier ont décidé de retarder leur entrée à l'université afin de travailler ou voyager. D'autres ont été obligés d'attendre avant d'intégrer leur programme d'études. Faute d'inscriptions suffisantes, Gaëlle doit patienter un an après l'obtention de son DEC avant de pouvoir s'inscrire dans un programme de certificat universitaire. Caroline, qui souhaitait entrer dans une école de théâtre, est forcée de prendre une pause à la fin de son premier programme d'études collégiales, faute d'avoir été admise dans le programme de son choix. D'autres encore sont sortis du système universitaire entre deux certificats. Patrice et Brigitte ont quitté l'université après l'obtention de leur premier certificat et sont revenus quelques années plus tard avec l'objectif de terminer un baccalauréat par cumul. À la suite de l'achèvement de son second certificat, Charles a travaillé pendant quelques années comme réviseur linguistique avant de revenir terminer son dernier certificat pour obtenir son diplôme de baccalauréat par cumul. Finalement, certains parcours sont marqués par une pause entre deux niveaux d'études universitaires. Nathan et Stella travaillent quelques années avant de reprendre respectivement des études de maîtrise et de doctorat.

Les interruptions d'études et les « pauses » se caractérisent par des périodes plus ou moins longues hors du système éducatif. Hormis Benoît et Rachel qui, malgré leur parcours mouvementé, sont demeurés aux études durant l'ensemble de leur parcours, presque tous les répondants ont vécu des périodes hors du système scolaire. Ces séquences se sont généralement échelonnées sur quelques mois, mais ont parfois duré plusieurs années (Brigitte, Lucie, Patrice).

Lorsque la séquence est courte (quelques mois à un an), il s'agit généralement d'une période

troisième interruption a eu lieu à l'université. Patrice a interrompu une troisième fois sa formation générale à l'éducation des adultes, mais n'a pas connu d'interruption (quitter avant l'obtention du diplôme) à l'université.

d'attente avant l'intégration du (nouveau) programme. Cette attente peut être due à des contraintes structurelles. Le calendrier scolaire, les politiques d'admission et les règlements institutionnels peuvent astreindre le moment du retour à l'école. En général, ces temps de latence sont occupés par des petits emplois étudiants. Ainsi, ayant quitté son programme universitaire de sociologie au début de la session d'hiver, Didier doit attendre la session d'automne pour se réinscrire en travail social. À la suite de son expulsion du cégep, Hervé doit attendre une session avant de pouvoir y être à nouveau admis.

Ces périodes hors de l'univers scolaire peuvent également avoir été choisies pour vivre d'autres expériences. Lyne interrompt ses études pour participer au programme Katimavik¹⁶². Bastien arrête son programme collégial en sciences pour prendre part à une mission de l'armée. Une occasion similaire se présente lorsqu'il entame son premier programme à l'université. Ces choix sont possibles en raison de la flexibilité du système scolaire qui permet aux étudiants d'interrompre momentanément leurs études sans conséquence si ce n'est l'allongement de leur période de scolarité.

Les contraintes peuvent être externes à la sphère scolaire et relever de l'individu ou de la sphère domestique. Simon interrompt ses études universitaires pendant plusieurs mois en raison de problèmes de santé mentale. Vivant une forte incertitude vocationnelle, Brigitte met fin à ses études collégiales au moment de donner naissance à sa première fille. Ses responsabilités financières ne lui permettent pas d'effectuer un retour avant plusieurs années. Lucie interrompt son retour à l'université pendant plusieurs mois afin de suivre son conjoint qui a obtenu un emploi à l'étranger.

Dans certains cas (Brigitte, Patrice), les interruptions se prolongent sur plusieurs années. Les répondants ne sont plus en situation d'attente vis-à-vis l'institution scolaire : la vie hors de l'école insuffle son rythme à leur parcours de vie. Dans ces cas, il s'agit moins de mettre fin à l'interruption que de retourner aux études.

¹⁶² Organisme à but non-lucratif qui offre la possibilité à de jeunes Canadiens de s'inscrire dans des programmes de stages bénévoles se déroulant dans différentes provinces du pays. Voir le site Internet de l'organisme : Katimavik, « À propos ». En ligne : <http://www.katimavik.org/fr/propos-de-katimavik>.

Déjà, ce premier tour d'horizon permet de distinguer les parcours en fonction du nombre de points de rupture (discontinuités multiples ou point de rupture unique) et la durée des séquences passées hors de la sphère scolaire, qui peuvent être choisies ou imposées. Ces dernières suivent généralement une interruption d'études, mais elles peuvent aussi constituer une pause entre deux diplômes. La façon d'investir ce temps varie d'un parcours à l'autre.

5.1.2 Réorientations en cours de scolarité

Les parcours à l'étude sont ponctués d'interruptions, mais ils comptent également de nombreuses réorientations qui sont de trois ordres. Tout d'abord, les enquêtés peuvent avoir modifié leur orientation entre l'obtention de deux titres scolaires. Ainsi, Simon suit un programme d'enseignement collégial préuniversitaire en sciences humaines profil administration afin de s'orienter en finances. Toutefois, au moment de s'inscrire à l'université, il décide finalement de s'inscrire en études littéraires. Charles commence un baccalauréat par cumul de certificats avec l'idée de faire des études en lien avec la littérature et les communications. Mais, entre son deuxième et son troisième certificat, il réalise qu'il n'apprécie pas particulièrement le domaine de l'édition et choisit de s'inscrire dans un certificat en gestion des archives. Ces situations sont communes puisque les transitions entre les ordres d'enseignement constituent des moments propices à la remise en question et à la prise de décision.

Une autre situation beaucoup plus rare est le changement d'orientation en cours de programme sans interruption. C'est le cas de Betsy qui entre au cégep dans un programme préuniversitaire en sciences pures, mais qui opte finalement, quelques semaines plus tard, pour le programme préuniversitaire en sciences humaines. Cette modification est réalisée assez rapidement pour que cela n'influence pas la suite de son parcours dans l'enseignement collégial.

Finalement, la situation la plus fréquente est la réorientation à la suite d'une interruption du

programme d'études¹⁶³. Les répondants arrêtent leurs études, car ils sont insatisfaits de leur programme ou, comme nous l'avons vu précédemment, car ils y sont contraints en raison de leur incapacité à satisfaire aux exigences institutionnelles. Lorsqu'ils se réinscrivent, ils profitent de l'occasion pour changer de programme, par choix ou par contraintes administratives (Bastien). Seize répondants ont vécu au moins une réorientation en cours de scolarité et pour sept d'entre eux (Bastien, Rachel, Charles, Lucie, Lyne, Benoît, Didier), cette situation s'est répétée au moins deux fois sur l'ensemble de leur parcours.

Ce type de réorientation est plus courant durant la scolarité collégiale qu'universitaire. Dix répondants ont abandonné un programme collégial pour s'inscrire à un autre programme du même niveau. Dans la vaste majorité des cas (8/10), il s'agissait de leur premier programme de cégep. En comparaison, le nombre d'enquêtés ayant interrompu un programme universitaire pour un autre est de cinq¹⁶⁴. Cela n'est pas particulièrement étonnant pour deux raisons. Tout d'abord, au Québec, la transition vers l'enseignement collégial correspond à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les étudiants sont appelés pour la première fois à faire un choix de programme d'études en fonction de leur projet scolaire et professionnel¹⁶⁵. Or, dans bien des cas, ce projet n'est pas encore clairement défini. Les cégépiens sont jeunes (17 ans à leur première session, voire parfois 16 ans) et leur identité sociale est encore en construction. De plus, contrairement à l'université dont les frais s'élèvent à plus de 1000\$ par trimestre, les études collégiales sont pratiquement gratuites, du moins en ce qui a trait aux droits de scolarité¹⁶⁶. Ce faisant, les étudiants, tout comme leur famille, sont conscients que

¹⁶³ Je suis consciente que cette situation repose sur un biais de sélection, puisque la majorité des enquêtés (17/21) ont été sélectionnés en raison de la présence d'interruptions d'études dans leur parcours.

¹⁶⁴ Incluant Stella qui a quitté un 2^e programme de 1^{er} cycle pour s'inscrire à la maîtrise.

¹⁶⁵ Certes, dès le secondaire, les élèves sont appelés à réaliser des choix liés à leur orientation scolaire. Le fait de suivre (ou non) des cours optionnels en mathématiques et en sciences en secondaires 4 et 5 a une incidence sur les voies d'orientation possibles dans l'enseignement supérieur. Cela dit, au moment de la transition entre le secondaire et le cégep, les élèves doivent décider de leur programme d'études et sont donc obligés de préciser, pour la première fois, un projet plus concret sur le plan scolaire et professionnel.

¹⁶⁶ Les droits de scolarité sont en principe inexistantes pour les étudiants à temps plein, mais les établissements d'enseignement collégial perçoivent des frais afférents se situant autour de 100\$ (parfois un peu plus) par session. Par ailleurs, comme l'ont souligné Berger, Motte et Parkins (2009), les droits de scolarité ne représentent qu'une partie des coûts associés aux études supérieures, plusieurs

l'enseignement collégial constitue le moment idéal pour expérimenter ou changer d'orientation.

Lorsque l'on examine de plus près les choix des enquêtés, on réalise que la majorité des réorientations ont été faites dans des disciplines connexes au domaine d'études initiales. Charles a interrompu ses études collégiales en cinéma pour s'inscrire dans un programme préuniversitaire en arts et lettres. Nathan a quitté le programme universitaire d'économie pour s'inscrire en administration. À la suite de l'abandon de son programme de technique administrative, Brigitte a choisi une technique en logistique de transports lors de son retour au cégep.

Bien que moins fréquentes, il existe également quelques réorientations plus radicales. À titre d'exemple, Tania a interrompu son baccalauréat en biochimie pour se réinscrire dans un programme universitaire en droit. Après l'abandon de son programme de musique, Lucie a choisi de s'inscrire en urbanisme. Rachel a rapidement mis fin à un retour aux études collégiales en sciences pures afin de s'inscrire dans un programme universitaire en urbanisme.

Dans certains cas, les réorientations ont donné lieu à des retours vers un ordre d'enseignement antérieur. Plus spécifiquement, pour cinq répondants, on constate l'inscription dans un programme collégial à la suite d'un passage à l'université. Benoît quitte le programme de baccalauréat en sociologie pour terminer ses études entamées en technique de la documentation. Charles, après un très bref passage à l'université en littérature, s'inscrit également en technique de la documentation. À la suite de l'abandon de son baccalauréat en biologie, Céline choisit de poursuivre des études en technique de production horticole. Lyne quitte le programme d'études littéraires à l'université pour s'inscrire dans un programme en technique de la bureautique. Rachel abandonne le programme universitaire d'histoire de l'art et suit des cours préalables à l'éducation des adultes en sciences pour ensuite s'inscrire dans un programme préuniversitaire de sciences pures. Elle décide quelques années plus tard de

autres frais devant aussi être pris en compte (manuels, ordinateurs, logement, transport, etc.). Ce faisant, la situation peut varier d'un étudiant à l'autre.

s'inscrire en technique de la documentation après l'obtention de son baccalauréat en arts visuels.

Ces choix se produisent une fois les parcours scolaires bien entamés. Les répondants qui ont des parcours non linéaires ont entre 22 et 25 ans au moment de faire ce retour « en arrière »¹⁶⁷. Ils ont fréquenté l'enseignement collégial, ont déjà un diplôme en poche et presque tous (4/5) ont été inscrits dans plus d'un programme dans cet ordre d'enseignement. Plusieurs (3/5) ont également passé plus d'une année hors de l'univers scolaire afin de voyager ou de travailler. Ce sont donc de jeunes adultes ayant expérimenté sinon la vie, du moins le système d'enseignement! On peut donc présumer que ces changements à contresens s'appuient sur des projets scolaires assez précis qui motivent les étudiants à revenir sur leur pas. Le fait que presque toutes ces réorientations se fassent vers un programme d'enseignement technique semble corroborer cette hypothèse.

Dans quelques rares cas (3/21), des répondants abandonnent leur programme collégial avec comme objectif de s'orienter vers un programme universitaire. Ce choix s'insère dans un parcours déjà non linéaire (Charles, Rachel) ou vise l'entrée dans un programme universitaire sur une « base adulte »¹⁶⁸ (Murielle).

Bref, au sein de l'échantillon, les interruptions d'études ont le plus souvent abouti à un changement de programme. Les répondants ont quitté leur programme pour cause d'insatisfaction et la plupart se sont réinscrits dans une discipline ou un domaine connexe. Dans certains cas, le déroulement de la scolarité s'est avéré non linéaire.

5.1.3 Autres particularités : transition, diplomation et régime d'études

Les principales caractéristiques des parcours hésitants ont été explicitées précédemment. Cependant, certaines particularités ne cadreraient pas avec les dimensions évoquées jusqu'à

¹⁶⁷ Rachel a trente ans lors de son second retour en arrière.

¹⁶⁸ 21 ans et plus avec expériences pertinentes.

maintenant, notamment en ce qui a trait à la diplomation dans l'enseignement collégial, aux différents modes de transition vers l'université et aux régimes d'études durant la scolarité dans l'enseignement supérieur.

La majorité des participants ont abandonné un premier programme avant l'obtention de leur diplôme et se sont réinscrits dans un second programme qui lui, a été mené à terme. Néanmoins, certains parcours marqués par des changements à répétition ne correspondent pas à ce modèle. Ainsi, des répondants comme Lucie et Bastien n'ont jamais obtenu leur diplôme d'études collégiales, et ce, malgré la fréquentation de cet ordre d'enseignement pendant plusieurs années. « *Le bac c'est mon premier diplôme. À part le diplôme d'études secondaires [rires]. J'en ai même pas du cégep. Pourtant, j'ai à peu près, j'ai un bulletin de cégep qui fait comme huit pages* » (Lucie, R13). Bastien se retrouve dans la même situation. Malgré les huit années passées au cégep, il n'obtiendra jamais son DEC. Dans le premier cas, l'absence de diplôme collégial est le résultat d'un choix conscient de la part de l'enquêtée, « *[...] les diplômes pour moi, c'tait pas une valeur...* » (Lucie, R42). Dans le second, il s'agit d'un choix imposé par l'institution, Bastien n'ayant pas réussi tous les cours du programme.

À l'inverse, on retrouve également des personnes « multidiplômées » de l'enseignement collégial. Ainsi, Rachel, Benoît, Céline et Caroline ont tous obtenu deux DEC. Hormis Rachel, qui a deux diplômes de formation générale (en arts visuels et en sciences humaines), les autres ont terminé une formation générale et une formation technique. Comme le précise Benoît : « *Fait que dans l'fond, j'ai deux diplômes de cégep. J'ai passé cinq ans au cégep, j'ai un diplôme préuniversitaire, un diplôme technique* » (R9).

On retrouve également dans ces parcours, des formes plus « atypiques » de passage vers les études universitaires. Ainsi, Bastien, Lucie, Patrice et Murielle ont accédé à l'université ou prévoyaient y accéder sans avoir obtenu de diplôme d'études collégiales. Cette situation a été rendue possible grâce à l'assouplissement des règles d'admission dans les universités, mais également par la connaissance que les enquêtés ont développé du système universitaire qui leur a permis de faire preuve de stratégie. Par exemple, lors de l'entretien, Murielle avait déjà abandonné l'idée de terminer son cégep et planifiait entrer à l'université dans un programme

de baccalauréat sur une base adulte. « [...] *je considère déjà que, ben dans l'fond, que j'ai passé trop d'temps au cégep pis ça m'apporterait pas grand-chose de plus de l'finir, j'préfère rentrer à 21 ans avec expériences pertinentes* » (Murielle, R6). Cherchant au départ à intégrer un programme dans une discipline scientifique (elle pense notamment à l'architecture), Lucie choisit d'entrer à l'université dans un programme d'accès aux études universitaires afin de monter un dossier scolaire universitaire. Faute de pouvoir intégrer un programme de baccalauréat ou un programme collégial technique, Bastien et Patrice s'inscrivent au certificat.

Accéder à l'université en s'inscrivant dans un programme de certificat n'est toutefois pas une stratégie propre aux enquêtés sans diplôme. Sept répondants (Brigitte, Gaëlle, Bastien, Patrice, Charles, Hervé, Betsy) ont fréquenté ce type de programme durant leur parcours scolaire et pour cinq d'entre eux, l'objectif était d'obtenir un diplôme de baccalauréat par cumul de certificats. Dans le cas de Brigitte, de Gaëlle et, dans une moindre mesure, de Charles, ce projet s'est réalisé à temps partiel ou de soir, tout en maintenant une activité professionnelle. Pour d'autres (Bastien, Betsy, Patrice, Hervé), leurs études dans des programmes de certificats ont été effectuées dans une « logique » de formation initiale, c'est-à-dire qu'il s'agissait de leur occupation principale et la majeure partie de leur formation a été réalisée à temps plein¹⁶⁹.

Finalement, Gaëlle, Caroline et Brigitte ont poursuivi des études universitaires à temps partiel après l'obtention d'un diplôme technique. Cela dit, seule Brigitte est entrée directement au certificat à la fin de ses études collégiales.

La présentation de ces différentes informations montre qu'il existe au sein de l'échantillon une pluralité de situations quant à la diplomation dans l'enseignement collégial (absence de diplôme ou multidiplomation) et au passage à l'université (accès sans diplôme, fréquentation d'un programme de certificat). Chez les enquêtés, la fréquentation d'un programme de certificat est tout aussi fréquente à temps plein qu'à temps partiel. À l'inverse, même si cette

¹⁶⁹ Bastien et Betsy ont maintenu des emplois à temps plein en parallèle de leurs études universitaires, qu'ils ont également poursuivis à temps complet.

situation est plus rare, certains ont aussi poursuivi des études de baccalauréat à temps partiel (Benoît, Caroline).

5.1.4 Constats

Une première distinction se dessine au sein de l'échantillon entre les parcours marqués par une seule interruption et ceux ponctués par plusieurs ruptures. Le degré d'« atypisme » de la scolarité (du moins, dans son déroulement) apparaît d'ailleurs corollaire à l'intensité des hésitations. Les interruptions sont souvent suivies d'un temps hors de la sphère scolaire qui est mobilisé ou subi différemment selon les répondants. Elles sont également des moments propices à des réorientations, les étudiants quittant bien souvent leur programme en raison d'un sentiment d'insatisfaction face à leurs études. Ceci a même conduit certains enquêtés à revenir sur leurs pas et à s'inscrire dans un ordre d'enseignement antérieur (parcours non linéaires). Finalement, ces interruptions et réorientations peuvent générer des situations inusitées, telle que l'absence de diplôme collégial malgré une longue fréquentation de cet ordre d'enseignement, une multidiplomation à un même niveau d'enseignement, l'entrée à l'université sans diplôme ou l'obtention d'un diplôme d'études de premier cycle à temps plein par le biais de programmes de certificats.

5.2 Morphologie des parcours : quels sont les cas de figure?

La section précédente a permis de mettre en lumière diverses situations scolaires où les parcours dévient des cheminements prescrits et sont plus hésitants. Les paragraphes qui suivent exposeront quatre parcours types qui ont émergé de cette analyse descriptive (voir tableau Annexe F). Les parcours ont été classés en fonction du degré d'intensité de leur discontinuité, soit la présence d'une ou de plusieurs interruptions, ainsi que selon le moment où elles interviennent dans les scolarités. La présence de réorientations a également été prise en considération.

5.2.1 Hésitations multiples

Les parcours de Bastien, Charles, Rachel, Lucie, Lyne, Betsy, Hervé, Benoît et Didier sont marqués par des interruptions multiples en cours de scolarité. Ils ont tous arrêté leurs études pour la première fois au cégep et dans la majeure partie des cas, les interruptions ont eu lieu à la fois dans l'enseignement collégial et universitaire. Tous les enquêtés ont changé d'orientation à la suite d'au moins une de leurs interruptions, mais toutes les interruptions n'ont pas mené pas à des changements de programme. Un peu moins de la moitié des parcours (4/9) comportent des retours dans un ordre d'enseignement antérieur.

La majorité des répondants sont initialement inscrits dans un programme collégial préuniversitaire et plusieurs ont choisi une orientation artistique. De fait, les orientations en arts, lettres et sciences humaines dominent les choix de programmes dans l'enseignement collégial. Les domaines sont davantage diversifiés à l'université (sciences, sciences sociales, lettres, arts, éducation, administration, aménagement).

Dans l'ensemble, ce sont des parcours plus longs, mais cet écart à la norme temporelle varie énormément d'un répondant à l'autre (de un an et demi de retard pour Betsy à huit ans pour Bastien).

L'intensité des hésitations varie selon les personnes, ce qui rend difficile l'établissement de caractéristiques communes plus précises. Bastien, Charles et Rachel comptent parmi celles dont le parcours a une morphologie particulièrement « atypique ». Ils cumulent les interruptions de programmes et des réorientations dans divers programmes du même ordre d'enseignement. Leur scolarité s'échelonne également dans le temps. Bastien a passé huit ans au cégep et a été inscrit à trois programmes. Il n'a jamais obtenu son DEC. Charles a passé cinq ans et demi au cégep, il a fréquenté quatre programmes et a obtenu un diplôme d'études préuniversitaire en arts et lettres. Rachel cumule six ans de cégep (et elle entamait un nouveau programme d'une durée de trois ans), elle a été inscrite dans cinq formations

différentes et a obtenu deux diplômes d'études collégiales (en arts et en sciences humaines). Leur parcours universitaire est également hors-norme : Bastien a passé cinq ans à l'université et a obtenu un diplôme de baccalauréat par cumul de certificats. Charles a fréquenté les études universitaires pendant près de 8 ans et tentait d'obtenir un baccalauréat par cumul de certificats lui aussi. Rachel a été inscrite dans trois formations universitaires, pour une durée de 6 ans. Elle a obtenu un diplôme en arts visuels.

D'autres ont également des parcours ponctués d'interruptions, sans que la situation soit aussi « excessive ». Par exemple, le parcours de Betsy ne comporte que deux interruptions au niveau collégial. Elle abandonne d'abord ses études quelques semaines avant l'obtention de son DEC en sciences humaines. Elle revient l'automne suivant afin de terminer ses études. Betsy prend ensuite une pause des études et travaille de façon autonome (artisanat). Elle s'inscrit au bout d'un an dans un programme technique en ébénisterie, mais n'est pas satisfaite du programme. Profitant d'un mouvement de grève étudiante qui s'échelonne sur plusieurs semaines, elle abandonne le programme. Elle passe les mois suivants à travailler et s'inscrit à la session suivante dans un certificat en environnement. Appréciant le domaine, elle décide d'effectuer un baccalauréat par cumul de certificats afin d'accéder au programme de maîtrise dans ce domaine. Elle obtient son diplôme en un peu plus de trois ans et poursuit ensuite au deuxième cycle. Tout comme Betsy, Hervé interrompt à deux reprises son programme d'enseignement collégial en sciences humaines, car il cumule trop d'échecs. Lorsqu'il reprend les études pour la troisième fois, il finit par obtenir son diplôme et s'inscrit ensuite à l'université dans un certificat en psychologie qu'il ne termine pas, car il décide de s'inscrire dans un programme de baccalauréat en orientation. Il poursuivra des études dans cette discipline jusqu'à l'obtention de son diplôme de deuxième cycle.

Bref, ces parcours sont jalonnés par plus d'une rupture, ils comportent tous au moins une réorientation de programme et ils sont généralement plus longs que les parcours continus.

5.2.2 Amorce difficile

Ces parcours sont interrompus avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Le raccrochage n'est pas immédiat et le retour aux études par le biais de l'éducation des adultes est jalonné d'interruptions. Dans un cas, cela porte ses fruits. Simon finit par obtenir son diplôme d'études secondaires (DES) et poursuit un cheminement scolaire relativement normal jusqu'à l'université, où il connaît de nouvelles difficultés de persévérance dans son programme d'études littéraires. Dans l'autre, les tentatives s'avèrent vaines. Patrice n'obtiendra jamais son DES, mais réussira à s'inscrire à l'université dans un programme de certificat sur une base adulte avec expérience. Il effectuera son programme dans les temps et, après une pause de quelques années, reviendra à l'université avec l'objectif d'obtenir un diplôme de baccalauréat par cumul de certificats.

Le chemin parcouru n'est pas exactement le même : Simon a passé à travers les différentes étapes requises à son inscription universitaire alors que Patrice a effectué un passage direct à ce niveau d'enseignement. Néanmoins, les morphologies demeurent similaires en raison de l'interruption précoce des études, des retours multiples à l'éducation des adultes et d'une scolarité universitaire s'échelonnant sur plusieurs années.

5.2.3 Changer de voie

Cette configuration regroupe les parcours scolaires interrompus une seule fois. Les répondants ont mis fin à leur premier programme collégial, dans la majorité des cas (3/4) préuniversitaire ou ils ont vécu une interruption d'études au début de leur premier (3/4) ou second (1/4) programme universitaire de premier cycle. Dans le cas des interruptions au cégep, le début du parcours scolaire dans l'enseignement supérieur est relativement chaotique et s'étire sur plusieurs sessions. A contrario, les enquêtés qui ont abandonné leur programme universitaire l'ont fait assez rapidement (à l'intérieur de la première année). Dans tous les cas, l'interruption est suivie d'une période hors du système d'enseignement qui dure quelques

mois, voire quelques années et le retour sur les bancs d'école est marqué par une réorientation scolaire. Dans la majorité des cas (5/8), les enquêtés s'inscrivent dans un nouveau programme de même niveau qui s'achève par l'obtention du diplôme d'études. Évelyne quitte un programme d'enseignement préuniversitaire intégré et se réinscrit dans un programme préuniversitaire en art et lettres. À la suite d'un passage peu concluant dans le programme préuniversitaire en communication, Gabriel choisit de se réinscrire dans un programme technique en éducation spécialisée. Brigitte était initialement inscrite dans un programme de technique administrative, puis dans un DEP en secrétariat. À son retour au cégep, elle décide de s'inscrire en technique de logistique des transports. Tania, qui a mis fin à son programme de baccalauréat en biochimie se réinscrit au baccalauréat en droit et Nathan entame un programme de premier cycle en administration à la suite de l'abandon de ses études en économie.

Deux répondants abandonnent leur programme et s'inscrivent (ou ont le projet de s'inscrire) à un niveau d'études supérieur. Stella quitte le baccalauréat en ergothérapie pour finalement se réinscrire à la maîtrise en éducation. Murielle, qui a interrompu les études collégiales, a l'intention de s'inscrire à l'université. Finalement, le choix de Céline marque un retour vers un ordre scolaire antérieur. Après l'abandon de son programme de biologie à l'université, elle choisit de s'inscrire dans un programme d'enseignement technique en production horticole.

Le parcours ne comporte pas d'interruptions subséquentes¹⁷⁰. Après l'obtention de leur diplôme, les répondants intègrent le marché du travail ou passent à un ordre d'enseignement supérieur.

5.2.4 Abandon définitif des études universitaires

Les parcours de cette configuration se concluent par l'abandon des études universitaires et l'insertion sur le marché du travail. À noter que ces deux répondantes ont, a priori, été

¹⁷⁰ Dans les autres cas (ex. Murielle), le parcours n'est tout simplement pas assez avancé pour que l'on puisse tirer des conclusions.

sélectionnées en raison de leur niveau de scolarité qui s'avérait inférieur à celui de leurs parents¹⁷¹. Leur scolarité est donc relativement continue et n'est marquée par aucune autre interruption. Caroline termine ses études dans un programme d'enseignement collégial préuniversitaire en arts et lettres avec l'objectif d'entrer ensuite dans une école de théâtre. Elle est sélectionnée un an après la fin de son premier programme collégial et effectue cette seconde formation dans les temps. Elle travaille ensuite plusieurs années avant d'effectuer un retour aux études à l'université en linguistique, « pour le plaisir ». La formation est abandonnée lorsqu'une opportunité professionnelle s'offre à elle. Gaëlle s'inscrit au cégep dans un programme technique en éducation spécialisée. Elle réalise ses études avec un an de plus que prévu. Une fois son diplôme en mains, elle s'inscrit dans un programme de certificat universitaire en lien avec son domaine d'études (intervention en déficience intellectuelle), mais son inscription est annulée en raison d'un nombre trop faible d'inscriptions. Elle commence donc à travailler à temps plein et se réinscrit un an plus tard. Elle effectuera trois sessions en cours du soir avant d'abandonner le programme, faute d'intérêt.

Dans les deux cas, l'abandon des études est définitif et aucun retour n'est prévu par les enquêtées qui sont insérées au plan professionnel et satisfaites de leur situation. Ainsi, les interruptions ne marquent donc pas une discontinuité dans les parcours scolaires, mais la fin de la scolarité. Par ailleurs, avant d'entamer des études universitaires, les deux répondantes avaient au préalable obtenu un diplôme d'études techniques et poursuivaient à l'université à des fins d'enrichissement ou de perfectionnement. En ce sens, cet abandon ne rompt pas le déroulement de leur formation initiale, mais plutôt leur processus de formation continue.

5.2.5 Interprétation

Les parcours scolaires avec hésitations multiples sont les scolarités les plus alambiquées. La présence de réorientations à répétition ralentit l'achèvement des études, mais dans la majorité des cas, cela ne freine pas l'obtention d'un titre scolaire permettant l'insertion sur le marché du travail. Certains répondants cumulent même plus d'un diplôme dans un même ordre

¹⁷¹ Pour une analyse plus détaillée des cas de mobilité scolaire descendante, voir le chapitre 8.

d'enseignement. Certes, le chemin parcouru est plus long que prévu, mais le résultat est-il si différent de celui obtenu par des étudiants au parcours continu et linéaire ?

Au Canada, Hango (2011) a montré à partir des données de l'EJET que le fait d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires (et encore mieux universitaires) protégeait les étudiants contre les éventuels désavantages d'une interruption durant le parcours scolaire. Certes, les étudiants universitaires qui avaient fait une pause avaient des salaires inférieurs à leurs homologues aux parcours scolaires continus, mais ce désavantage s'amenuisait dans le temps. *« Le fait de faire une pause semble donc bien avoir une incidence, mais, au fil du temps, l'avantage du passage direct aux études postsecondaires et au marché du travail devient moins important que l'expérience professionnelle »* (Hango, 2011, p. 34).

La grande majorité des enquêtés qui ont interrompu leurs études à plusieurs reprises ont travaillé durant leur parcours, cette double trajectoire contribuant à l'allongement de leur parcours. Or, plus les parcours s'allongent dans le temps, plus les étudiants progressent dans le monde adulte, ce qui constitue un avantage sur le marché du travail, que ce soit sur le plan des expériences ou de la maturité. Hango (2011) soulève d'ailleurs cette hypothèse afin d'expliquer que les étudiants ayant pris une pause durant leurs études ont un plus haut taux d'employabilité à l'année que ceux ayant connu des parcours continus.

De plus, il ne faut pas oublier que les enquêtés sont issus de milieux familiaux dotés en capital culturel et scolaire. Ce ne sont pas des individus démunis ou fragilisés par leur origine sociale modeste, mais des acteurs ayant accès à des ressources acquises au sein de leur famille, de leur milieu social ou durant leur parcours antérieur. Ils ont donc à même de mobiliser, parfois même jusqu'à l'extrême, comme dans les cas de Rachel ou de Bastien, la flexibilité du système éducatif, tant au plan de dispositifs que des calendriers. On peut donc penser que ces parcours sont, en partie du moins, le reflet de l'individualisation des cheminements scolaires (section 1.3).

Les parcours avec une « amorce difficile » déjouent la loi des probabilités. En effet, le décrochage au secondaire a un impact négatif sur la poursuite d'études postsecondaires

(Shaienks *et al.*, 2008). De plus, les garçons qui interrompent leurs études en formation initiale sont moins susceptibles d'y retourner que les filles et demeurent plus fragiles face aux décrochages subséquents (Raymond, 2008). Dans cette optique, ces deux jeunes hommes qui ont décroché au secondaire et qui se sont rendus jusqu'à l'université ont connu un parcours qui sort de l'ordinaire. Les ressources culturelles et scolaires transmises par la famille ne sont peut-être pas étrangères à cette situation. Néanmoins, il reste difficile de saisir pourquoi ces répondants ont quitté leurs études en premier lieu. L'analyse compréhensive de leur parcours (chapitre 6) devrait aider à mieux en saisir les logiques.

Les parcours marqués par des « changements de voies » semblent davantage reposer sur des enjeux scolaires. Ces scolarités sont marquées par un épisode plus difficile qui est circonscrit dans le temps. L'ensemble des étudiants finissent par changer de programme lors de leur réinscription au cégep ou à l'université, ce qui laisse penser que leur décision était, entre autres, liée à un problème d'orientation, découlant d'un projet scolaire peu défini, d'un choix scolaire contraint (par la famille ou par le système scolaire?) ou d'une expérience scolaire ayant pour effet d'infirmer le choix initial. Cela dit, une fois cet épisode traversé, le parcours reprend son déroulement « normal », les enquêtés poursuivant des études avancées ou intégrant le marché du travail.

Finalement, l'« abandon définitif des études universitaires » peut être interprété comme une transformation des aspirations une fois sur le marché du travail. Suivre un cheminement de formation continue à l'université est exigeant et demande beaucoup de motivation de la part des étudiants. Sans compter les coûts financiers qui y sont associés. Si l'intérêt envers les études est mitigé, si l'objectif est plus ou moins clair et si des opportunités professionnelles se présentent sans que le diplôme initialement visé soit un pré requis, il est fort possible que l'abandon devienne soudainement la voie la plus attrayante.

5.3 Conclusion

Dans un premier temps, la description des parcours a été l'occasion de dégager certaines

tendances, notamment en ce qui a trait au moment, à la fréquence et à la durée des interruptions d'études, aux réorientations, aux transitions interordres et à la diplomation. Ce qui émane de ce travail d'objectivation de la morphologie de ces parcours dans l'enseignement supérieur est leur grande diversité. Ces données corroborent différents constats formulés au chapitre 1 (section 1.3.1) en ce qui concerne l'écart existant entre le cheminement prescrit par le système éducatif et les parcours réels des étudiants. Elles confirment en outre la flexibilité des structures scolaires et la permissivité sociale régnant au Québec en ce qui a trait aux scolarités attendues (section 3.3.1.1).

Ainsi, la quasi-totalité des répondants ont une scolarité plus longue que la norme et ils ont presque tous interrompu leurs études en cours de cheminement. L'accès à l'université s'est fait pour certains sans diplôme, pour d'autres, par l'inscription dans un programme de certificat. Quelques-uns ont combiné une double trajectoire étude-travail, alors que d'autres ont pris des pauses de leur occupation professionnelle pour terminer leur formation. Le système scolaire s'avère assez souple pour donner une seconde chance aux étudiants qui se sont trompés dans leur choix d'orientation, mais il rend aussi possible la production de scolarités beaucoup plus complexes quand les étudiants sont à même d'en exploiter toutes les potentialités.

Dans un deuxième temps, je suis partie de ces constats afin de proposer une classification caractérisant la morphologie de parcours hésitants composant l'échantillon de cette enquête. Quatre cas de figure ont été identifiés au sein de l'échantillon. Les parcours avec des hésitations multiples regroupent les scolarités qui ont été interrompues à plusieurs reprises; les parcours avec une amorce difficile sont caractérisés par un décrochage de plusieurs années au secondaire, puis un retour aux études jusqu'à l'accès à l'université; les changements de voie sont des parcours marqués par une seule interruption au cégep ou à l'université qui sont suivis par un changement de programme; les personnes qui ont abandonné définitivement les études universitaires ont quitté l'université en raison de leur intégration au marché du travail.

Évidemment, il s'agit là d'un classement qui se base sur certains critères « objectivants » tels

que la présence et le moment des interruptions. Or, ces événements ne nous renseignent en rien sur le sens que les répondants attribuent à ces séquences de leur parcours scolaire. Pour cette raison, le processus de classement sera repris dans les chapitres suivants, afin d'éclairer la situation scolaire des enquêtés avec d'autres éléments biographiques.

Néanmoins, cet exercice ne s'avère pas vain dans la mesure où il permet de montrer que certains cas de figure restent proches du cheminement prescrit. Autrement dit, malgré une interruption, une réorientation, une pause, le parcours est caractérisé par une certaine « régularité ». D'autres prennent des formes éclatées, notamment en raison d'allers-retours entre les ordres d'enseignement, du fait des nombreuses interruptions, de l'étalement de la scolarité dans le temps ou encore des réorientations à répétition.

On peut alors se demander si la capacité des étudiants à développer des stratégies pour se maintenir dans le système scolaire malgré des embûches ou jusqu'à ce qu'ils trouvent leur voie ne dépendrait pas, au fond, de leurs ressources scolaires, culturelles, sociales et économiques. Autrement dit, serait-il possible que le bagage culturel, scolaire, symbolique que les enquêtés ont accumulé au fil du temps, notamment au sein de la famille, ait influencé leur résilience à travers le temps ? Face à des épreuves, la valeur du diplôme constituerait-elle une motivation suffisamment intériorisée pour favoriser la persévérance ou le raccrochage ? Voilà quelques interrogations auxquelles je tenterai de répondre dans les chapitres suivants.

CHAPITRE VI

PARCOURS HÉSITANTS ET INFLUENCE DE LA FAMILLE

Ce chapitre présente un premier groupe de résultats d'une double analyse réalisée sur un corpus d'entretiens semi-directifs portant sur les parcours étudiants dans l'enseignement supérieur collecté dans le cadre de cette thèse¹⁷². Il s'agit tout d'abord d'une analyse comparative dans la mesure où chaque récit a été confronté aux autres dans le but de mettre en exergue leurs similarités et leurs différences. À cet effet, les logiques d'action propres aux parcours, et plus spécifiquement, les expériences et la temporalité (voir à cet effet, chapitre 3), ont constitué les points focaux de cette analyse. Les éléments propres à l'éducation familiale et à la transmission de l'héritage culturel au sein de la famille ont également été retenus (chapitre 2). Par ailleurs, cette analyse est aussi compréhensive, dans la mesure où chaque « type » est approfondi grâce à un portrait et à une interprétation plus fine du récit d'un parcours. Cette seconde étape m'apparaissait essentielle, afin d'apporter un éclairage plus nuancé sur ces parcours scolaires et de vie qui sont, somme toute, uniques et souvent très complexes.

Ce chapitre se concentre sur un premier regroupement de parcours où j'ai constaté une influence plus importante des modalités de transmission de l'héritage culturel ou des relations familiales de sociabilité sur les hésitations ponctuant ces scolarités dans l'enseignement supérieur. Le parcours est marqué par une ou des épreuves associées à la transmission ou au vécu familial. Les expériences extrascolaires contribuent également aux ruptures au cours des études supérieures.

¹⁷² Pour de plus amples détails sur les données et le mode de collecte, voir le chapitre « Méthodologie ».

6.1 Rupture temporaire avec le milieu d'origine (Évelyne, Betsy)

6.1.1 Description générale

Ce parcours se caractérise par une interruption subite des études quelques semaines avant la fin du premier programme d'enseignement collégial. Évelyne interrompt ses études pendant 10 mois. Elle ne terminera jamais son premier programme, mais finira le second qu'elle aura choisi. Betsy abandonne le cégep avant la fin du semestre d'hiver, mais y retourne la session suivante pour terminer son programme. Elle prend ensuite une pause d'un an et demi. Dans son discours, il s'agit du vrai moment de rupture. En ne poursuivant pas à l'université, elle s'engage sur un parcours différent de ses amis, qui ont parfois de la difficulté à comprendre ses choix. Dans les deux cas, l'interruption est relativement courte et constitue un temps latent permettant aux répondantes d'acquérir une autonomie face à leur famille ou leur milieu d'origine. Le retour aux études est ensuite marqué par un plus grand engagement scolaire et se poursuit jusqu'aux cycles supérieurs universitaires.

Dans les deux cas, la scolarité antérieure à l'école secondaire est réussie. Elle se déroule dans un cadre assez rigide au plan institutionnel (Betsy) ou familial (Évelyne). Le choix du programme collégial et de l'établissement d'enseignement constitue la « suite logique » de la scolarité antérieure (Betsy), ou, à l'inverse (Évelyne), il fait l'objet d'un compromis entre la volonté parentale et le projet scolaire personnel. Dans les deux cas, les répondantes auraient préféré s'orienter vers un programme littéraire. Toutefois, la décision de poursuivre dans un programme à dominante scientifique vise à répondre à des attentes intériorisées ou externes du milieu social, des pairs, des parents.

L'expérience scolaire dans ce premier programme collégial est pénible. Malgré une bonne intégration sociale, l'intégration cognitive ou intellectuelle demeure partielle. Évelyne s'investit dans ses cours de sciences humaines et d'arts, mais s'engage faiblement dans ceux de sciences et cela se reflète sur ses résultats scolaires. Pour Betsy, le rapport à l'institution (et à ce qu'elle représente —élite, prestige, réputation-) est problématique : « [...] *c'tait comme la prétention de [collège] B. qui me... j'sais pas là, de laquelle j'en revenais jamais* » (Betsy,

R21). Elle n'apprécie pas particulièrement les enseignements reçus, qu'elle juge de façon critique, à l'aune de son expérience dans son établissement d'enseignement secondaire.

Outre l'insatisfaction quant au programme ou à l'établissement et le désengagement scolaire qui en résulte, des événements dans la sphère extrascolaire s'amalgament créant une conjoncture favorable au changement. Évelyne, qui doit déjà composer avec des relations familiales tendues en raison de ses piètres résultats en sciences, perd deux amis proches qui décèdent subitement entre sa première et sa seconde année dans l'enseignement collégial. Ces incidents biographiques la laissent dans un état psychologique fragile et rendent sa scolarité encore plus difficile, ce qui ne fait qu'accentuer les querelles familiales. Betsy, qui a déjà commencé à s'écarter des normes scolaires (absentéisme, consommation de drogues à l'école), choisit à sa dernière session d'études collégiales d'agir à l'encontre de la volonté maternelle¹⁷³. Saisissant une opportunité qui s'offre à elle, elle déménage hors du foyer familial. Cette décision génère une « coupure » dans la relation mère-fille, symbolisée par le déménagement complet et définitif de Betsy du foyer maternel¹⁷⁴.

Quelques semaines avant l'obtention de leur diplôme d'études collégiales, les répondantes abandonnent leur programme subitement. Ce départ scolaire est le résultat conjoint d'éléments propres à l'expérience scolaire et à une conjoncture particulière dans la sphère extrascolaire. Au moment de l'interruption, les répondantes ont développé un sentiment d'« incongruence »¹⁷⁵ (Tinto 1993) face à leur programme d'études ou à leur établissement scolaire. En plus, elles vivent des tensions au sein de leur famille en raison de leur désir d'autonomie. Un élément contingent enclenche le processus de déscolarisation : un cours

¹⁷³ Les parents de Betsy sont séparés depuis qu'elle a cinq ans. Elle voit son père régulièrement, mais elle habite avec sa mère, son beau-père et son demi-frère durant sa jeunesse.

¹⁷⁴ Peu de temps après son déménagement, sous prétexte qu'il s'agit d'un choix définitif, sa mère l'oblige à rapatrier l'ensemble de ses possessions dans son appartement. Ce qu'elle n'a pu récupérer ne lui appartient plus. De plus, elle est désormais traitée comme une étrangère lors de ses passages au foyer maternel.

¹⁷⁵ Il s'agit du terme utilisé par Tinto en anglais, qui semble faire référence à la théorie de Carl Rogers en psychologie en lien avec la conscience de soi. En psychologie, l'incongruence pourrait être interprétée comme l'écart entre ce que l'on est et ce que l'on souhaiterait être ou, entre une attitude, la conscience de cette attitude et la représentation de cette attitude (Stratton, 1999). Dans ce cas, l'incongruence renvoie à l'écart entre les buts et motivations des étudiantes et leur vision de leur programme ou institution.

échoué (Évelyne) et le début de l'été¹⁷⁶ (Betsy) constituent les justifications évoquées pour expliquer leur abandon de la session avant la fin des examens.

Que l'interruption du programme soit définitive (Évelyne) ou temporaire (Betsy), elle vise une mise à distance des attentes familiales et sociales ressenties. « *J'ai pris d'la distance avec ça, avec mon milieu, ma famille* » (Betsy, R37). Cette distanciation est d'abord physique et se concrétise par la décohabitation du foyer familial avant ou pendant l'interruption. Elle est ensuite sociale et s'incarne par l'intégration (transitoire) des répondantes à des milieux plus populaires ou marginaux. Évelyne trouve un travail dans une taverne fréquentée principalement par des personnes de milieu populaire et y travaille pendant près d'un an. Betsy rencontre un nouvel amoureux durant sa pause des études et se greffe à son cercle d'amis vivant en marge de la société. Elle choisit, à l'instar de ce nouveau groupe de pairs, de travailler de façon autonome dans le domaine de l'artisanat, ce qui est mal perçu par sa famille et ses amis de l'école secondaire. Finalement, cette distanciation est financière : les deux répondantes doivent subvenir à leurs propres besoins dès le moment où elles quittent les bancs d'école.

Alors que le parcours scolaire a, jusqu'à maintenant, été vécu en fonction d'injonctions issues du passé (familial, social), cet épisode hors de la sphère scolaire est dominé par le temps présent. Les répondantes s'octroient du temps afin de se réapproprier leur parcours biographique. Ce temps de « pause » peut également être interprété comme une mise à distance temporelle, la coupure avec un passé scolaire « subi » plutôt que « choisi » qui s'ajouterait aux autres formes de distanciations énumérées plus haut. Dans un cas, cette rupture est relativement bien acceptée par le milieu (Évelyne) avec qui les liens se renouent assez rapidement une fois l'autonomie (financière) acquise. Dans l'autre (Betsy), elle donne lieu à davantage d'incompréhension et le cheminement est, aux dires de l'enquêtée, plus

¹⁷⁶ Le début de l'été constitue un élément déclencheur, car il favorise un mode de vie plus hédoniste chez cette enquêtée. « *J'en suis venue à un point où j'tais comme aye, tsais quoi? Non! Pis en plus, c'tait l'été pis [Rires communs], c'tait l'début d'l'été... on est dehors, c'tait l'fun ... J'pense que ça commencé d'même en fait, en plus. Ouains, c'est ça, plus un genre de truc comme ça. J'avais toute ça dans la tête et tout, mais... Mais genre, le premier examen qui fallait que j'aïlle ou en tout cas, le premier qu'j'ai manqué, y faisait comme super beau [rire], pis toute ça, là j'tais là, aye t'sais quoi? Fuck off* » (Betsy, R31).

difficile. « *Faque j'trouvais ça « rough »*¹⁷⁷. *Faque ça pris du temps avant d'revenir cette relation-là, tsais, ça pris du temps avant que moi j'me défâche un peu de cette attitude-là, pis que eux s'défâchent [...]* » (Betsy, R40).

Cette interruption d'études constitue également un moment charnière dans l'orientation future du parcours et dans la construction de l'identité sociale des répondantes. À partir du temps présent, de ce temps de la jeunesse (Galland, 1990) désormais « libéré » des attentes du passé, il est éventuellement possible d'envisager le futur afin de se « construire autonome[s] » (de Singly, 1996, p. 67). Pour Évelyne, qui avait déjà formulé un projet scolaire personnel avant son entrée au cégep, il s'agit d'un temps de réflexion qui lui permet de trouver relativement rapidement le programme dans lequel elle souhaite étudier (langage médiatique). Betsy adopte davantage une logique d'exploration et teste différents champs d'intérêt par le biais du travail ou de la formation collégiale (bref passage en ébénisterie) avant de trouver le domaine qui l'intéresse (environnement).

Ce faisant, le « véritable » retour aux études constitue le début d'un nouveau parcours scolaire choisi par les répondantes. Désormais « maîtres » de leur destin, elles peuvent à nouveau se rapprocher de leur famille qui ne menace plus leur liberté de choix. Pour Betsy, ce rapprochement familial coïncide avec son entrée à l'université. Son père recommence même à l'aider financièrement. Évelyne maintient son indépendance financière, mais retourne vivre chez ses parents à son retour au cégep. Elle y restera jusqu'à la maîtrise. La réintégration dans la trajectoire familiale facilite la « réconciliation » avec le milieu d'origine, car la reproduction de la position sociale est à nouveau assurée.

L'interruption a un impact irréversible sur la suite de la scolarité. Évelyne ne peut accéder à son programme universitaire en raison de sa cote R¹⁷⁸ trop faible; Betsy ne se sent pas en mesure de s'engager pour trois ans dans un programme universitaire de baccalauréat et elle choisit de s'inscrire dans un certificat, pour éventuellement effectuer un baccalauréat par cumul. Cela dit, l'effet demeure minime dans la mesure où la pleine réalisation de leur projet

¹⁷⁷ Difficile. L'enquêtée fait ici référence au fait que ses parents ne l'ont pas soutenue lors de son départ en appartement qui coïncidait avec l'interruption de ses études.

¹⁷⁸ Équivalent à la moyenne des notes du cégep qui tient compte de l'environnement scolaire.

scolaire pourra se faire au cours de leur scolarité universitaire de 2^e cycle.

Sur le plan familial, les répondantes sont issues de familles où les parents sont tous les deux fortement éduqués et disposent d'un important capital scolaire. Betsy est une des rares répondantes du corpus à être héritière d'une lignée (grand-père paternel médecin) et à grandir dans un milieu que l'on peut qualifier de bourgeois (père médecin, mère professeure d'université). Dans les deux cas, il s'agit des familles les plus éduquées de l'échantillon. Les répondantes sont initiées à la culture « cultivée » par le biais d'activités familiales (spectacles de danse, de théâtre, sorties au musée) et héritent d'un capital culturel et de dispositions scolaires qu'elles mobilisent durant leur scolarité. L'éthos ascétique domine au sein des familles, favorisant l'incorporation de dispositions consonantes avec le milieu scolaire¹⁷⁹.

Les attentes sont explicites dans le cas d'Évelyne, qui ressent clairement dès l'école secondaire les exigences de ses parents qui suivent de près sa scolarité et s'attendent à d'excellents résultats. Dans le cas de Betsy, la situation est plus complexe. Les attentes sont plus diffuses et passent par l'intégration à un certain milieu social. Cette socialisation est assurée par la fréquentation d'un établissement scolaire privé pour l'ensemble de la scolarité initiale (primaire et secondaire) et dont le prolongement logique est le collège privé B., situé dans le même quartier. Rappelant l'« éducation totale » décrite par Faguer (1991), l'instruction reçue dans ces établissements élitistes agit à titre de prolongement de l'éducation familiale et transmet à Betsy une forme d'éducation bourgeoise, basée sur des valeurs de succès, de réussite individuelle, de prestige. « *Quand j'vois des amis du secondaire, j'veux dire, sont toutes médecins, avocates... architectes, toutes des affaires de même là, des professions de prestige* » (Betsy, R35). Aînées de leur fratrie, leurs parents ne semblent pas avoir été aussi exigeants envers leurs cadets¹⁸⁰.

¹⁷⁹ En raison de la séparation de ses parents, Betsy évolue dans des environnements familiaux aux éthos dominants contradictoires (père plus hédoniste, mère plus ascétique). Cela dit, comme elle vit principalement chez sa mère durant son enfance et qu'elle fréquente très peu la maison de son père à partir de l'âge de 12-13 ans, on peut présumer qu'elle a davantage été exposée à un éthos ascétique.

¹⁸⁰ Évelyne l'exprime clairement : « *Pis j'voyais qu'ils étaient pas aussi exigeants avec mes 2 petites sœurs [...]* » (R28). Betsy indique que son (demi)frère âgé de 19 ans hésite entre une orientation artistique ou un métier de la construction, mais cela ne semble pas être un problème pour ses parents (mère et beau-père) (R66).

Durant le passage vers l'âge adulte, le milieu d'origine devient un obstacle au déroulement du parcours scolaire, plutôt qu'un facteur de persévérance ou de soutien. La famille ou l'entourage agit à titre de contrainte externe ou interne sur l'orientation scolaire et ils constituent une source de tensions et d'incompréhension face aux événements vécus ou aux choix de vie.

R39 : [...] Franchement, les deux décès m'ont, c'était peut-être une p'tite dépression à l'époque, je l'sais pas, j'ai pas été diagnostiquée j'ai pas été consulter, mais ça m'a vraiment fait perdre mes repères beaucoup. Pis là tout d'un coup, la mort existait pour de vrai, pis c'est ça. Tsais, j'tais vraiment tannée¹⁸¹ d'me chicaner¹⁸² avec mes parents, j'avais besoin de sortir de ça [rires]. Parce que dans la dernière année ça été en augmentant là.

Q40: À cause de l'école ou tout en fait? c'tait...?

R40: Ben y voyaient que j'allais pu bien, pis j'pense que dans leur désarroi, leur solution ça a été d'me crier après là. (Évelyne, R39-40).

[...] genre ma mère mon beau-père, eux-autres, c'tait pas aussi pire que ça, mais eux-autres aussi j'ai eu aucun support de quoi que ce soit, pis y désapprouvaient, c'tait clair, y savaient pas c'que j'allais faire dans la vie euh... Tsais ma mère me disait des commentaires du genre, j'me rappelle à moment donné elle m'avait dit, pis super découragée là, pis quasiment au bord des larmes, elle m'disait « j'comprends pas c'que tu veux, j'ai l'impression que j'veux plus que toi ». Pis tsais, « j'veux plus que toi », comme si j'tais paresseuse, pis que... Y avait toute cette idée-là, c'est ça, que... Ouais que j'tais paresseuse, que c'tait un peu de l'oisiveté, de rien faire... (Betsy, R39)

La relation avec leur mère est particulièrement compliquée. Évelyne se querelle fréquemment avec sa mère, qui vit elle-même d'importants problèmes familiaux. Betsy insiste à plusieurs reprises sur la manière dont sa mère désapprouve ses choix de vie durant la période où elle n'est pas aux études. Ce parcours comporte certains traits communs avec les « voies de l'autonomie » décrites par Doray (2013), où des étudiantes de cégep cherchent à se distancer des contraintes familiales, mais surtout maternelles...

¹⁸¹ Fatiguée.

¹⁸² Disputer.

6.1.2 Le portrait d'Évelyne

Évelyne a 27 ans. Au moment de l'entretien, elle terminait un contrat de 3 mois comme agente de communication dans un organisme à but non lucratif. En parallèle, elle finissait la rédaction de son mémoire de maîtrise en communication.

Elle est originaire d'une ville de région du Québec. Son père est né et a grandi dans une province maritime. Issu d'un milieu modeste et d'une famille nombreuse, le père d'Évelyne a une trajectoire de réussite scolaire improbable : il a obtenu un doctorat en économie puis a enseigné à l'université. C'est d'ailleurs en raison de cette opportunité professionnelle que ses parents sont venus s'établir dans cette région du Québec. Sa mère est d'origine française. Elle a un diplôme de master en psychologie et a poursuivi des études à son arrivée au Québec pour obtenir l'équivalent d'un brevet d'enseignement. Toutefois, elle n'a jamais enseigné, car elle est restée à la maison afin de se consacrer à l'éducation de ses filles. Elle travaillait depuis peu dans un organisme d'alphabétisation. Évelyne est l'aînée d'une fratrie de trois filles. La sœur « du milieu » a poursuivi des études universitaires en enseignement du français et elle travaillait dans sa région d'origine. La sœur cadette fait du ballet depuis l'âge de quatre ans. À 14 ans, elle est partie étudier à l'extérieur de la province. Elle poursuivait des études dans un programme collégial en danse contemporaine dans une grande ville du Québec.

Évelyne a gardé peu de souvenirs de son école primaire. Elle est entrée à la maternelle à 4 ans et demi, à la suite d'une dérogation demandée par sa mère. Elle dit qu'on se moquait d'elle parce qu'elle était petite et qu'elle avait un accent français. Elle a ensuite fait sa première année en France, puis a terminé sa scolarité au Québec. Elle se souvient avoir fait l'apprentissage intensif de l'anglais (bain linguistique) en 6^e année. De façon générale, elle dit ne pas particulièrement avoir aimé l'école, trouvant cela long et ennuyeux. Elle essayait souvent de rester à la maison, feignant d'être malade. Voir ses amis était une de ses principales motivations pour se rendre à l'école le matin. Évelyne se souvient d'avoir été une enfant turbulente à la maison, mais sage à l'école. Sa mère assurait un suivi scolaire continu, mais modéré, car Évelyne était autonome dans ses apprentissages.

Au secondaire, elle a fréquenté plusieurs écoles. En secondaire un, elle a commencé ses études dans une petite école privée, qu'elle avait choisie par crainte de l'école polyvalente, mais aussi parce que cette école offrait des activités parascolaires. La famille a ensuite déménagé en France durant l'année sabbatique du père. Évelyne a entamé son secondaire deux dans une école publique. Mais ses parents ont décidé de la transférer en pensionnat après avoir découvert que leur fille fumait des cigarettes en cachette. De retour au Québec, elle a poursuivi sa scolarité au privé, jusqu'à la fermeture de l'école. Elle a terminé son secondaire cinq à l'école polyvalente.

À l'école, Évelyne obtenait d'excellents résultats sans fournir d'efforts. Ses parents étaient très exigeants à son égard, mais elle ne ressentait pas de pression puisqu'elle réussissait bien « naturellement ». Elle dit avoir été peu passionnée par l'école et ne pas avoir eu l'esprit de compétition. Son entrée à l'école polyvalente a complexifié la situation. Ses goûts artistiques se sont développés, elle a rencontré des amis dans le milieu des arts, s'est inscrite dans une troupe de théâtre... Ces expériences l'ont poussée à vouloir poursuivre ses études collégiales en arts et lettres, mais cette option a été rejetée par ses parents, qui lui ont imposé un choix : un programme de sciences ou l'indépendance financière. Se sentant trop jeune pour voler de ses propres ailes (elle avait 15 ans lors de la visite du cégep, 16 lorsqu'elle y est entrée), Évelyne s'est inscrite au DEC intégré en sciences, lettres et arts.

Évelyne garde un souvenir en demi-teinte de sa première expérience dans l'enseignement collégial. Elle a obtenu de bons résultats dans les matières qui l'intéressaient, comme les cours d'art et de sciences humaines. Elle s'est impliquée dans différents comités et a développé des amitiés. Toutefois, ses résultats dans les cours de sciences étaient faibles et elle a souvent eu la note de passage.

À la fin de la première année de cégep, deux événements sont venus bouleverser sa vie : à quelques semaines d'intervalle, elle a appris le décès accidentel d'un ami proche, puis du garçon qu'elle fréquentait. Elle a poursuivi sa scolarité, mais est restée marquée par ces événements tragiques. À son avis, ses parents étaient conscients qu'elle traversait une dure

épreuve, mais ne savaient pas comment réagir. Connaissant des difficultés scolaires, cette situation favorisait les querelles familiales. À sa dernière session, elle a échoué à un cours de physique, ce qui l'a empêchée d'obtenir son diplôme et d'entrer l'automne suivant à l'université en études littéraires. À quelques semaines de la fin des cours, elle a quitté le foyer familial en cachette et a abandonné l'école. Elle a déménagé en chambre avec une amie et a travaillé à temps plein dans un bar. Ressentant un certain épuisement, elle dit avoir eu besoin d'une pause pour réfléchir. Durant cette période, elle a lu et elle a écrit. Elle a repris contact assez rapidement avec ses parents et les liens se sont renoués tranquillement. Au bout d'un an, elle réintégrait le foyer familial et retournait au cégep en arts et lettres, le programme qu'elle souhaitait suivre initialement. Ses parents ne se sont plus opposés à ses choix, puisqu'Évelyne était désormais autonome financièrement.

La seconde expérience d'Évelyne au cégep fut beaucoup plus positive. Elle a obtenu d'excellents résultats scolaires et a développé un réseau d'amis qu'elle a conservé par la suite. Elle aimait la matière enseignée, qui concordait avec son goût pour les arts. Évelyne s'est immédiatement inscrite après l'obtention de son DEC au baccalauréat en littérature, un programme qu'elle a fait par intérêt, mais également par dépit. Le fait d'avoir abandonné son premier programme d'études collégiales a laissé des traces dans son dossier scolaire, ce qui l'a empêchée de s'inscrire au baccalauréat en communication, un programme contingenté. Elle choisira donc de poursuivre sa formation dans ce domaine en effectuant une maîtrise.

6.1.3 Interprétation

Le parcours d'Évelyne a, à un certain moment, été marqué par un point de rupture qui l'a éloignée d'un parcours continu. Quelle part attribuer à la transmission de l'héritage familial dans ce revirement ? Et aux logiques d'action propres à son parcours ?

6.1.3.1 Transmission de l'héritage culturel familial

Évelyne n'a pas connu de problèmes d'apprentissage et a maintenu un excellent niveau scolaire tout au long de sa scolarité sauf dans ses cours de sciences au cégep. De fait, elle disposait d'un capital culturel mobilisable et mobilisé dans sa scolarité. À titre d'exemple, elle a entretenu un rapport positif à la lecture dès son enfance. Au lieu de s'endormir à l'heure prévue, elle lisait souvent cachée sous ses couvertures. Pré-adolescente, elle préférait rester seule à la maison à lire plutôt que prendre part aux activités familiales. Malgré son manque d'intérêt, elle suivait sa mère dans les musées et autres activités culturelles organisées lors des étés en France. C'est d'ailleurs cette dernière qui semble lui avoir transmis les dispositions « scolaires ».

Ayant choisi de ne pas intégrer le marché du travail afin de s'occuper de ses filles, mais disposant elle-même d'un capital scolaire élevé, la mère d'Évelyne a pris au sérieux son rôle d'éducatrice (Ferrand *et al.*, 1999). La transmission du capital culturel et scolaire aux enfants apparaît largement tributaire de cet investissement maternel. C'est elle qui a fait les démarches pour qu'Évelyne obtienne une dérogation et commence l'école plus tôt. C'est elle qui a assuré le suivi scolaire quotidien. Bien qu'Évelyne ait été une enfant douée, autonome dans ses apprentissages, sa mère l'encadrait néanmoins, prenant soin de lui faire réciter ses leçons et mémoriser ses tables de multiplication. Elle assurait une présence continue, accueillant ses enfants à la sortie des classes avec des biscuits et des gâteaux. Dans cette dynamique quotidienne mère-fille, le père d'Évelyne semble avoir occupé un rôle plutôt marginal. En effet, il était moins présent, rentrant tard de son travail et s'isolant devant le téléviseur ou dans son cabanon. Cela dit, malgré cette forte présence maternelle, on ne discerne pas dans le discours d'Évelyne d'identification à sa mère. A posteriori, l'éducation reçue est appréciée, mais Évelyne porte un jugement négatif sur son choix d'avoir renoncé à une carrière professionnelle pour rester à la maison. À son avis, cela l'a amenée à accorder une attention disproportionnée à certains enjeux domestiques et familiaux.

Durant son enfance et son adolescence, la vie familiale d'Évelyne était régie par des règles strictes. Sa mère s'occupait de la discipline au quotidien (celle que l'on ne voit pas) et son

père faisait usage de coercition lorsque nécessaire (cris, sanctions). Elle dit avoir eu peur de son père lorsqu'elle était petite, car il avait du mal à maîtriser sa colère. Les repas se prenaient en famille, les heures de coucher étaient fixes et les heures de sorties réglementées jusqu'au cégep. L'éthos familial se situait davantage vers le pôle ascétique et était consonant avec les attentes du milieu scolaire (Lahire, 1994). De fait, malgré un certain désintérêt, Évelyne était une élève disciplinée qui adoptait le comportement requis par l'établissement scolaire. Cependant, en dehors de l'école, elle était très énergique et turbulente et disait avoir du mal à écouter ses parents¹⁸³. En vieillissant, elle a enfreint consciemment certaines règles, faisant ses expériences de vie (fumer, sortir avec des garçons) à l'insu de ses parents. Face à ces écarts de conduite, ceux-ci ont parfois fait preuve d'intransigeance (pensionnat), tout comme il leur est arrivé d'avoir des réactions plus modérées¹⁸⁴.

Évelyne a appris très tôt à intérioriser les attentes de ses parents, qui étaient tous les deux très exigeants au plan scolaire. Si les résultats obtenus n'étaient pas à la hauteur, elle savait que cela provoquerait des conflits. Le soutien était donc relatif à la façon dont l'enfant saurait satisfaire les attentes. Tant qu'elle s'est laissé porter par les choix de ses parents, le climat familial est resté paisible. Toutefois, la situation a changé lorsque, à la fin du secondaire, elle a tenté de s'approprier son héritage et d'en proposer une reformulation correspondant à ses intérêts artistiques et littéraires. S'il répondait aux aspirations universitaires de ses parents, son projet scolaire s'écartait toutefois de leurs ambitions scientifiques. « *Pis mes parents finalement y voulaient que j'fasse des sciences, que j'fasse d'la médecine, le genre de rêve qu'ont les parents souvent, pis moi j'me voyais pas là-dedans* » (R28).

Selon le récit d'Évelyne, ses parents auraient usé de leur autorité pour lui imposer leur choix scolaire, puisqu'il était plutôt improbable qu'elle réussisse à acquérir son autonomie financière en si bas âge. Cette contrainte a fonctionné momentanément. Toutefois, son efficacité a commencé à s'effriter durant son premier programme collégial. Déjà, ses résultats

¹⁸³ Ce type de comportement est généralement jugé plus sévèrement chez les filles que chez les garçons, car il est considéré comme étant inapproprié (Duru-Bellat, 1995).

¹⁸⁴ Par exemple, Évelyne précise que son père a fait preuve de tolérance à son égard à la fin de son secondaire. Lorsqu'elle revenait d'une fête et qu'elle avait consommé de l'alcool, il n'en parlait pas à sa mère.

dans les matières scientifiques ont rapidement rendu caduc tout projet de carrière scientifique. Était-ce une forme de résistance passive de sa part ? Évelyne estime avoir eu peu d'intérêt pour la matière et avoir suivi cette voie simplement pour « acheter la paix ». Bref, malgré eux, ses parents ont éventuellement été contraints d'admettre que leur fille ne poursuivrait pas des études en sciences à l'université. « [...] *j'pense que y s'rendaient ben compte que de toute façon, j'avais vraiment pas les notes pour aller nulle part en science là. J'pense que là, ils avaient un peu baissé les bras. Finalement ils étaient au point où « pourvu juste qu'elle aille un diplôme un jour! » » (R37). Duru-Bellat (1995) souligne que de façon générale, plus elles avancent en scolarité, plus les filles tendent à abandonner les voies scientifiques faute de confiance en leurs capacités. Or, les parents ont généralement plus de facilité à renoncer à un projet scolaire scientifique lorsque leur enfant est de sexe féminin, les exigences parentales dans ce domaine d'études étant moins fortes envers les filles que les garçons¹⁸⁵.*

Par ailleurs, Évelyne était consciente que ses sœurs faisaient l'objet d'exigences scolaires beaucoup moins élevées, ce qui la positionnait dans une situation scolaire injuste face au reste de sa fratrie. Elle estime qu'en tant qu'aînée et du fait de l'inexpérience de ses parents, elle a subi une pression beaucoup plus forte en ce qui concerne son rendement, mais également son orientation scolaire. À son avis, c'est grâce à elle si sa jeune sœur a pu poursuivre un parcours scolaire en danse. « [...] *finalement, mes parents ont tellement eu l'impression d'avoir gaffé avec moi que [rires] que la plus jeune y lui permette pas mal tout c'qu'a veut! » (R71).*

Finalement, la relation qu'Évelyne entretenait avec sa mère à cette époque apparaît ambiguë. Alors que ses parents refusaient de la considérer comme une « adulte » suffisamment mature pour faire ses choix scolaires, sa mère la traitait comme son égale au plan « émotif », lui attribuant le rôle de confidente dans le conflit qui l'opposait à ses propres parents¹⁸⁶. Ce faisant, le rapport d'autorité entre Évelyne et ses parents comportait déjà certaines failles à sa

¹⁸⁵ Duru-Bellat indique que malgré une certaine neutralité de principe, les parents valorisent souvent des choix conformes aux stéréotypes de sexe pour leurs propres enfants.

¹⁸⁶ « *Pis j'pense que ça l'avait brassée beaucoup, parce qu'en partant, moi c'que j'lui ai dit ça été : « regarde, vas voir un psychologue, moi j'peux pu t'écouter là ». C'tait, c'tait... ses conversations justement sur ses propres parents étaient épuisantes à la longue. Puis, lui dire « regarde, va consulter quelqu'un, moi j'peux pu être celle qui t'écoute finalement là-dedans » [...]* » (Évelyne, R40).

première année d'études collégiales, ce qui a potentiellement contribué à la mise à distance des attentes scolaires parentales.

6.1.3.2 Logiques d'action du parcours

Les attentes parentales prennent beaucoup de place dans l'interprétation du parcours d'Évelyne. Cependant, d'autres facteurs, liés principalement à ses aspirations scolaires et sa vie extrascolaire ont aussi participé à la rupture dans son parcours scolaire (et biographique).

Évelyne dit ne pas avoir particulièrement aimé l'école durant sa formation initiale. Au primaire, ses amis constituaient sa principale source de motivation. Au secondaire, les activités parascolaires offertes par son école privée la rattachaient à l'univers scolaire. Ce n'est qu'à partir de secondaire cinq que son expérience scolaire a acquis une signification positive. Ce moment correspond à son entrée à la polyvalente, au renouvellement de son cercle d'amis et à la formulation d'un projet scolaire pour elle-même. Au lieu de se laisser porter par le présent, son regard était désormais porté vers l'avenir et cela donnait un nouveau sens à ses études, qui ne servaient plus uniquement à satisfaire les exigences de ses parents.

Bien que ses parents aient refusé son choix initial de programme collégial et, par la même occasion, aient retardé l'émancipation de leur fille, Évelyne a tout de même réussi à trouver une solution de repli qui convenait à tout le monde : un programme intégré combinant des cours de sciences, de sciences humaines ainsi que d'art et lettres. L'atmosphère familiale n'était pas toujours sereine au cours de sa première année dans l'enseignement collégial, notamment en raison de ses piètres résultats en sciences qui lui valaient des remontrances, mais cela ne semblait pas trop l'affecter tant qu'un équilibre était maintenu entre la sphère scolaire et la sphère extrascolaire. Tout s'est effondré à la fin de sa première année de cégep, qui a été marquée par le décès accidentel de ces deux amis proches. Selon Julier-Costes (2011), la mort d'un ami est un événement brutal, violent, illogique et arbitraire pour les jeunes, qui mettent alors en place des pratiques individuelles pour vivre leur deuil pouvant s'étendre sur plusieurs mois, voire parfois pendant plusieurs années. Par ailleurs, la mort d'un

ami a pour effet de confronter ses pairs à l'idée de leur propre mort, les amenant à considérer leur situation actuelle, mais également l'ensemble de leur parcours (Bidart, 2006). Dans le cas d'Évelyne, ces deux décès l'ont énormément affectée. A posteriori, elle qualifie son état de « dépressif », mais dit ne pas avoir été diagnostiquée. Elle a réussi tant bien que mal à poursuivre sa scolarité. Mais la pression parentale et les situations de conflit sont devenues peu à peu insoutenables.

L'échec de son cours de physique, qui retardait son entrée à l'université a constitué l'élément déclencheur de la rupture scolaire. Cet événement reportait à nouveau la concrétisation de ses aspirations, soit la poursuite d'études littéraires. Fatiguée par les querelles familiales, traînant depuis plusieurs mois le poids du deuil de ces deux amis, voyant son avenir scolaire bloqué, elle a choisi de tout quitter. Cette série d'événements synchrones, liés à la sphère scolaire et extrascolaire, ont interféré les uns avec les autres pour former une conjoncture favorable à une « bifurcation » au sens où l'entend Bidart (2006), soit une courte période où le parcours de l'individu connaît un changement d'orientation radical, imprévisible et irréversible. De fait, en l'espace de quelques jours, Évelyne a trouvé un travail à temps plein, arrêté les études et quitté le foyer familial. Non anticipée et peu planifiée, cette rupture scolaire a eu des conséquences à long terme. Cet épisode a constitué un moment charnière dans la construction identitaire d'Évelyne, qui s'est opposée ouvertement aux attentes de sa famille et a acquis son autonomie, notamment sur le plan financier. Au plan scolaire, cette rupture a limité les choix scolaires d'Évelyne au moment d'entrer à l'université, mais elle s'est rattrapée lors de son inscription au 2^e cycle universitaire, inscrivant ainsi son parcours dans le sillon de la trajectoire familiale.

6.1.4 Que retenir?

La description et l'interprétation plus fine du cas d'Évelyne mettent en lumière l'effet paradoxal du processus de transmission de l'héritage culturel dans ce type de parcours. Le capital culturel et scolaire a été sciemment transmis et mobilisé, les dispositions acquises se sont avérées consonantes avec l'univers scolaire et globalement, le soutien familial et

maternel a eu une influence positive sur les performances scolaires. Évelyne a bénéficié de l'engagement éducatif de ses parents et cela a porté ses fruits jusqu'à un certain point. Cependant, ce dévouement était également doublé d'attentes élevées qui, avec le temps, sont devenues incompatibles avec ses propres aspirations. La pression ressentie a favorisé son interruption scolaire, sans toutefois entraîner le rejet de l'héritage culturel largement assimilé. L'arrêt des études a d'emblée été perçu comme temporaire et visait à reprendre un certain contrôle sur ses choix de vie, et non à rompre définitivement avec la famille.

Cela dit, le déroulement de ce type de parcours ne peut uniquement être envisagé sous l'angle de la pression parentale. Avant même l'entrée dans l'enseignement supérieur, une certaine distance était en train de s'établir entre Évelyne et ses parents, notamment par son intégration à un nouveau groupe de pairs. Des événements contingents ont accéléré et radicalisé ce processus, en engendrant un état de crise favorable aux bifurcations biographiques (Bidart, 2006). Si de tels événements n'avaient pas eu lieu, qui sait si cette distanciation ne se serait pas réalisée plus progressivement ?

6.2 Nouveaux départs (Patrice, Brigitte)

6.2.1 Description générale

Ce parcours est caractérisé par une expérience scolaire négative (dans l'enseignement secondaire ou collégial) qui se conclut par une interruption d'études. Pour Patrice, l'expérience au secondaire est pénible en raison de difficultés scolaires antérieures, de son désengagement scolaire, ainsi que l'intimidation dont il est victime du fait de son homosexualité. Malgré une bonne réussite scolaire antérieure, Brigitte est désemparée tout le long de sa première expérience au cégep. Incertaine de son choix de programme en technique administrative, elle manque de motivation et se laisse facilement influencer par les gens qui l'entourent (enseignant, copain, belle-famille).

Dans les deux cas, les répondants semblent percevoir le manque de soutien (de la part de la

famille, surtout) comme un facteur déterminant de leur abandon. Néanmoins, l'interruption est expliquée soit comme une forme de protection contre l'homophobie soit comme la conséquence logique d'une grossesse précoce.

L'interruption se prolonge sur plusieurs années (quatre ans pour Brigitte, 15 ans pour Patrice) et se caractérise par une situation professionnelle précaire et peu valorisante. Le parcours est vécu au temps présent. Patrice se laisse porter, en attendant que la vie se charge de préciser la voie à emprunter. Pendant ce temps, les périodes de travail et de chômage ou d'aide sociale se succèdent, avec quelques tentatives de retour aux études. Pour Brigitte, cette période est rythmée par la nécessité et la responsabilité de subvenir aux besoins de sa famille. Le retour aux études ne fait pas partie de l'horizon des possibles dans l'immédiat.

Une conjoncture particulière favorise un retour aux études. Des éléments contextuels et personnels se superposent et encouragent une prise de décision en ce sens. Patrice vit de l'insatisfaction au plan professionnel. Son déménagement en ville, le soutien de son conjoint et la proximité des institutions d'enseignement contribuent à son retour aux études. Brigitte craint de perdre son emploi en raison d'une situation économique instable et des restructurations dans l'entreprise. Gagnant peu d'argent, elle peut se permettre de vivre quelques années sur « les prêts et bourses ». Elle profite de son second congé de maternité¹⁸⁷ pour s'inscrire au cégep. Une certaine évolution sur le plan de l'estime de soi participe également à ce revirement.

Pis j'dirais que, moi j'côtoyais des gens qui étaient au bac, qui étaient étudiants, pis c'qui m'avait beaucoup tracassée là-dedans c'est que moi j'me disais moi j'veux pas occuper un poste qu'un étudiant peut occuper, j'veux avoir un poste que j'ai étudié pour pis tsais, professionnel là, si on veut. Pis c'tait plus par orgueil là, parce que j'savais que j'tais capable. C'est juste que là, j'avais une autre situation de vie, tsais (Brigitte, R17).

¹⁸⁷ Brigitte quitte les études collégiales à la suite d'une première grossesse à l'âge de 19 ans. Quatre ans plus tard, elle retourne aux études à la suite de la naissance de sa deuxième fille.

Donc je voy'ais les étudiants passer, pis je regardais, je regardais leur gueule [rires] pis je me disais, pis la gueule qu'ils ont-là tsais, faque j'veux dire regarde, ça a pas d'allure, si y sont capables de faire des bacs ce monde-là, je dois être capable [rires] de faire un bac! (Patrice, R39).

Le fait de côtoyer des étudiants dans leur emploi respectif agit comme un révélateur de potentiel : ils réalisent qu'ils ont la capacité de faire des études.

Le retour aux études constitue le « point tournant » (Abbott, 2010) de ce parcours. Cette décision, réfléchie et planifiée par les répondants¹⁸⁸, entraîne un changement radical dans leur scolarité et leur biographie. Leur rapport aux études s'en voit modifié, de même que la suite de leur parcours professionnel. Ces répondants prennent un risque (calculé) en passant d'un statut de travailleur précaire à celui d'étudiant à temps plein dans un programme d'études collégiales ou universitaires. Mais ce choix s'avère bénéfique : la nouvelle expérience scolaire est très positive et confirme leur orientation professionnelle. Les études sont réalisées dans les temps et sous le signe de l'excellence (Brigitte). Une fois le diplôme obtenu, les répondants disposent d'un accès facilité à un travail qualifié dans leur domaine, leur offrant par le fait même une situation sociale et professionnelle plus valorisante. Ils « changent » véritablement de trajectoire sociale.

Cette transformation affecte l'orientation du parcours, désormais tendu vers l'avenir. Cela se répercute différemment selon les sphères de l'existence. Ainsi, sur le plan conjugal, Brigitte rompt avec son conjoint peu de temps après son retour aux études, faute d'une vision commune de leur futur. Cela l'oblige à déménager chez sa mère avec ses deux enfants pour poursuivre son programme. Une fois ses études terminées et le marché du travail intégré, elle retrouvera rapidement son indépendance économique¹⁸⁹. Sur le plan scolaire, la sanction positive reçue lors de leur retour aux études a pour effet de favoriser la confiance institutionnelle en soi (Martuccelli, 2006) et le réveil (*warming up*) des aspirations scolaires

¹⁸⁸ L'idée de point tournant est préférée ici à celle de bifurcation (Bidart, 2006), car on ne retrouve pas la dimension d'imprévisibilité. Il s'agit d'un choix réfléchi, mûri pendant les années passées hors du système scolaire.

¹⁸⁹ Lors de notre rencontre, Brigitte était employée d'une grande compagnie. Elle avait une situation économique confortable et était propriétaire de sa maison.

(Bélanger, 1986) des deux répondants. Après l'obtention de leur premier diplôme de certificat, ils décident tous les deux de poursuivre des études en vue de l'obtention d'un diplôme de baccalauréat par cumul. Ce choix est également lié à une volonté de mobilité sociale par l'amélioration du statut socioprofessionnel et l'élargissement du spectre des possibilités professionnelles.

J'avais pas vraiment l'idée de faire un bac, je me disais bon-eh, je gagne ma croûte et je me disais bon j'ai un diplôme qui me permet de travailler pis c'est correct. Mais en même temps, pour être capable d'être un peu plus varié dans mon travail, avoir un peu moins de routine, je me disais bon ben il y a peut-être des choses sur lesquelles j'aimerais postuler comme emploi, pis je me disais ça prendrait un bac, ça serait bien si j'avais un bac pour faire des propositions, surtout comme travailleur autonome (Patrice, R14).

[...]Ben dans l'fond mon idée, la raison pourquoi j'fais ça, c'est pour me donner plus d'options pour améliorer ma situation, dans l'sens où me donner plus de choix, d'être moins limitée, c'est plus dans sens-là, parce que le bac en administration des affaires, c'est vraiment varié là, le... c'qu'on peut en sortir, pis le cheminement pis tout ça là. (Brigitte, R16)

De fait, leurs aspirations scolaires vont même au-delà du 1^{er} cycle universitaire, puisque les deux répondants envisageaient de poursuivre des études de maîtrise après leur baccalauréat¹⁹⁰.

Au plan familial, le capital scolaire détenu par les familles se distingue du reste de l'échantillon. Les deux répondants sont issus de familles où la scolarité universitaire des parents est peu élevée (certificat) ou incomplète (autodidacte). Cela n'a toutefois pas empêché la transmission d'un certain capital culturel aux enfants, notamment par le biais des mères, qui lisent et qui amènent leurs enfants à la bibliothèque (Patrice) et au théâtre (Brigitte).

L'éthos familial est plutôt hédoniste. Les répondants ont peu de limites durant leur enfance ou

¹⁹⁰ Cette affirmation doit toutefois être interprétée avec prudence, la situation d'entretien avec une étudiante au doctorat pouvant entraîner un biais de désirabilité sociale. Patrice semble avoir effectivement jonglé avec cette idée, mais au moment du suivi (2013), il n'avait pas concrétisé ce projet. Brigitte n'avait pas encore terminé son baccalauréat.

leur adolescence ou ont du mal à les cerner. Cela se reflète également dans le suivi scolaire, où les parents interviennent peu ou pas, et ce, même aux moments les plus critiques, comme les interruptions. Dans les deux cas, on constate une faible présence parentale pendant l'enfance (Patrice) ou l'adolescence (Brigitte), ce qui nuit au soutien scolaire. Les parents de Patrice sont régulièrement absents les soirs en raison de leurs implications et de leurs études. Les parents de Brigitte divorcent lorsqu'elle a 15 ans. Les enfants sont laissés à eux-mêmes¹⁹¹, le père ayant déménagé hors de la province et la mère fuyant dans le travail et les sorties. Toutefois, cela n'explique pas tout. Chez Patrice, outre les absences, les parents apparaissent désintéressés de sa scolarité en raison, croit-il, de son faible potentiel. Chez Brigitte, les parents valorisent l'éducation, mais n'expriment pas d'attentes clairement définies à son égard. La communication avec sa mère est difficile et la relation est distante.

Alors que dans les « Ruptures temporaires avec le milieu d'origine », la pression parentale ou des pairs contribuent au désengagement scolaire, ici on peut constater l'effet inverse : le manque de soutien familial durant les moments difficiles et une faible transmission des attentes de la part des parents sont perçus par les répondants comme des éléments ayant participé à leur abandon scolaire précoce.

6.2.2 Le portait de Patrice

Patrice a 41 ans. Il est archiviste dans sa région d'origine depuis huit ans. Il a complété un baccalauréat par cumul de certificats.

Patrice a vécu son enfance et sa jeunesse dans un village de région, avec ses parents, son frère et sa sœur aînés. Sa mère est l'avant-dernière d'une famille nombreuse. Elle a quitté l'école pour être embauchée à l'âge de 15 ans par un couple d'enseignants afin de s'occuper de la

¹⁹¹ Brigitte a un frère cadet qui a beaucoup de difficultés scolaires. Avant même le divorce de ses parents, elle dit être très autonome dans son travail scolaire, car sa mère se concentrait sur les difficultés de son frère. « *Mais j'ai dû, j'ai fait pas mal mes devoirs par moi-même, j'avais pas besoin d'aide. Mais, c'parce que mon frère aussi y avait beaucoup de difficultés là. Faque elle s'est plus impliquée à c'niveau là* » (Brigitte, R66).

dame qui était en congé de maladie. Elle dormait dans la bibliothèque et a donc pu lire tous les livres qui s'y trouvaient. Cette expérience l'a marquée, car aux dires de Patrice, sa mère avait très peu de choses en commun avec le reste de sa famille. Elle a ensuite travaillé sporadiquement comme vendeuse, couturière et tailleuse dans un magasin de fourrure. Elle est également à l'origine de la fondation de la bibliothèque municipale du village. Son père est l'aîné d'une famille nombreuse. Il aurait aimé être comptable, mais n'a pas pu poursuivre de longues études faute d'argent. Il a donc suivi une formation technique en électricité et a travaillé toute sa carrière comme technicien. À 40 ans, ses parents se sont inscrits dans un programme de certificat en sciences religieuses à l'université à des fins d'enrichissement personnel.

Patrice a un frère de quatre ou cinq ans son aîné qui a fait ses études secondaires à l'école des métiers afin de devenir électricien. Faute de stabilité professionnelle, il est devenu ouvrier dans une usine. Sa sœur a trois ans de plus que lui. Très bonne à l'école, elle voulait faire des études de médecine, mais n'a pas réussi à être acceptée. Elle a commencé un baccalauréat en mathématique et informatique, avant d'interrompre ses études à la suite d'une rencontre amoureuse. Elle a travaillé comme barmaid, puis comme téléphoniste pour finalement effectuer un retour aux études tardif en soins infirmiers. Lors de l'entretien, elle commençait un baccalauréat en sciences infirmières à l'âge de 44 ans.

Patrice donne peu de détails quant au déroulement de sa scolarité primaire. Il dit avoir manqué d'intérêt pour la matière et avoir été inattentif en classe. Il n'obtenait pas de bons résultats et a redoublé sa troisième année primaire. Ne disposant d'aucun soutien dans son travail scolaire de la part de ses parents ou de sa famille, il faisait seul ses devoirs ou ne les faisait pas du tout.

Selon lui, sa véritable « rupture » scolaire est survenue à l'école secondaire où son expérience a été éprouvante. Il avait peu d'intérêt, s'assoit le plus souvent au fond de la classe et lisait des romans plutôt que d'écouter l'enseignant. La situation s'est détériorée au cours de sa seconde année, alors qu'il a commencé à subir de l'intimidation en raison de son homosexualité. Il s'est senti « mésadapté » et l'absence d'intervention de la part de la

direction n'a fait qu'envenimer la situation. Il a choisi de quitter l'école à l'âge de 15 ans. Ses parents, qui ne connaissaient pas les véritables raisons de cet abandon scolaire, ont néanmoins accepté cette décision en manifestant peu d'opposition.

Patrice a habité le foyer familial jusqu'à l'âge de 20 ans, ses parents lui offrant un soutien financier. Ce n'est que vers l'âge de 18-19 ans qu'il a décidé de leur révéler son homosexualité, et ce, bien qu'il dit avoir été confiant quant à leur réaction. À partir de l'âge de 16 ans, Patrice a remplacé sa mère au poste de responsable-bénévole de la bibliothèque municipale de son village. Grâce à cette occupation, il a pu acquérir sa culture générale. De 15 à 30 ans, Patrice a alterné les périodes de travail (petits boulots non qualifiés) et de chômage ou d'aide sociale. Il a tenté à deux reprises d'achever ses études secondaires. La première fois, vers 18-19 ans, grâce à un programme de l'aide sociale. Il a alors terminé sa scolarité secondaire, hormis le cours de mathématiques de secondaire 4 et 5. Il a fait une seconde tentative au moment de son déménagement en ville. Son conjoint de l'époque l'a encouragé à s'inscrire à l'éducation des adultes. Toutefois, le contexte d'enseignement (milieu violent et défavorisé) a eu raison de sa motivation et il a de nouveau abandonné ce projet.

Quelques années plus tard, Patrice a effectué un nouveau retour aux études, mais cette fois dans l'enseignement supérieur. Las des emplois précaires et peu stimulants, il a envoyé des demandes d'admission dans des établissements d'enseignement collégiaux et universitaires où son expérience de travail bénévole à la bibliothèque de son village pouvait être reconnue. Refusé au cégep faute des prérequis nécessaires, il a été accepté dans le programme de certificat en gestion des archives. Son expérience à l'université a été positive. Il a dû s'adapter au contexte scolaire qu'il avait quitté depuis plusieurs années, mais disposait de ressources financières (prêts et bourses) et humaines (conjoint, service de soutien, formation sur la prise de notes) qui l'ont aidé dans son cheminement. Mieux au fait de ses limites, il a développé certaines stratégies (s'asseoir en avant, ne pas travailler durant les études) afin de s'assurer de suivre adéquatement les enseignements et de réussir ses cours. A posteriori, il parle de ses apprentissages avec beaucoup d'intérêt. Il a terminé son programme dans les temps requis et a ensuite déménagé dans sa région natale où il a commencé à travailler comme archiviste à son compte.

Après quelques années sur le marché du travail, Patrice a décidé de revenir à l'université. Cette décision était motivée par un désir d'une plus grande reconnaissance aux plans professionnel et financier, ainsi que la volonté d'accroître ses connaissances dans des domaines connexes. À cette fin, il a déménagé de nouveau en ville et s'est inscrit au certificat en animation et recherche culturelle. Il a beaucoup aimé cette expérience scolaire, pour les connaissances, mais aussi pour l'intégration sociale à la cohorte. Il a ensuite enchaîné avec son troisième certificat en administration publique. Ce dernier programme a été plus difficile, notamment en raison de sa séparation d'avec son conjoint et de ses répercussions sur les relations familiales¹⁹². Ses études se sont étalées sur deux ans, il a dû vivre en résidence universitaire et demander de l'aide financière à son père afin de subvenir à ses besoins. Il a finalement terminé ses études et a obtenu son diplôme de baccalauréat par cumul de certificats.

Patrice est retourné vivre dans sa région natale pour y travailler à nouveau comme archiviste. Lors de l'entretien, il était en voie d'acheter la maison familiale de ses parents avec qui il cohabitait depuis plusieurs mois. Il envisageait de poursuivre des études à la maîtrise, mais n'était pas encore certain du domaine d'études.

6.2.3 Interprétation

Le parcours de Patrice est inusité. Malgré une interruption d'études de plusieurs années, il réussit à s'inscrire à l'université et obtient, au bout de presque 10 ans, un diplôme de grade de premier cycle. Qu'est-ce qui, dans son passé familial ou dans ses expériences personnelles, permet de rendre compte de ce parcours singulier ?

¹⁹² Son conjoint a eu des troubles de santé mentale. Durant un épisode psychotique, il a accusé la sœur de Patrice de maltraiter ses enfants et a appelé la protection de la jeunesse pour la dénoncer. Cela a grandement affecté la relation que Patrice entretenait avec sa famille, même après la rupture.

6.2.3.1 Transmission de l'héritage culturel familial

Contrairement à la majorité des enquêtés de l'échantillon, la famille de Patrice n'est pas très dotée en capital culturel et scolaire. Ses parents, issus de milieux peu scolarisés, ont certes amélioré leur situation, mais n'ont pas pu réaliser leur rêve de mobilité scolaire.

Cela dit, malgré la faiblesse d'un capital scolaire formel, la mère de Patrice a assuré le rôle d'intermédiaire entre les livres et son enfant, favorisant ainsi la transmission d'une certaine culture livresque (Lahire, 1994). Par le biais de son implication à la bibliothèque municipale, elle initie Patrice dès l'âge de huit-neuf ans à ce lieu où il entre en contact avec les livres et où il acquiert sa culture générale : « *J'ai, la culture générale que j'ai, je l'ai apprise là et par moi-même, dans les encyclopédies, pas au cégep [...]* » (Patrice, R112). L'effet sur la scolarité initiale de Patrice est peu perceptible, mais cette expérience n'en demeure pas moins essentielle dans la suite de son parcours.

Or, plus que la présence ou l'absence de capitaux culturels, la dissonance entre l'éthos familial et le milieu scolaire semble avoir nui à la réussite scolaire de Patrice (Lahire, 1994). Très peu encadrés, les membres de la fratrie n'avaient pas de règles à suivre ni de limites, que ce soit dans leurs études ou dans leur éducation générale. Ces questions étaient traitées avec une sorte de désinvolture par les parents.

« [...] j'ai l'impression avec le recul qui a eu beaucoup d'indifférence ou de laisser-aller [...]. Y'a peut-être l'âme des hippies sans le savoir, mais en tout cas y'avait pas beaucoup d'encadrement, beaucoup de discipline chez moi, donc c'est peut-être pour ça aussi que j'ai comme un peu fait n'importe quoi avec mes études [...] » (Patrice, R103).

Cette absence de contraintes rend difficile l'adaptation au milieu scolaire fortement régulé. Lorsqu'il parle de son comportement à l'école primaire, Patrice précise qu'il était « malcommode »¹⁹³, qu'il n'écoutait pas et qu'il s'amusait au fond de la classe. Comme le souligne Lahire (1994), l'« échec scolaire » exprime ici la solitude de l'enfant dans l'univers

¹⁹³ Turbulent.

scolaire.

De fait, Patrice a été plutôt seul face à ses problèmes scolaires. Ses parents étaient régulièrement absents durant son enfance et son adolescence, car ils étaient très impliqués dans la communauté ou préoccupés par leur propre retour aux études. Et même lorsqu'ils étaient présents, ils n'avaient pas pris l'habitude de se rendre disponibles pour aider leurs enfants dans leur travail scolaire. Ayant eux-mêmes des difficultés dans les matières posant problème à Patrice, leur rapport au savoir a possiblement renforcé certaines dispositions discordantes de leur fils face aux apprentissages scolaires (Henri-Panabière, 2008). Mais la principale démonstration de leur apathie semble leur faible mobilisation¹⁹⁴ lorsque Patrice a décidé d'abandonner l'école.

En même temps j'avais pas le soutien au niveau de mes parents, au niveau académique par exemple. Pis ma soeur était très bonne à l'école, elle étudiait pas, a pouvait faire médecine si elle voulait avec ses notes. Donc elle, c'était la bolée¹⁹⁵ de la famille, moi j'étais pas un eh... j'étais le pas bon de la famille, le dernier de la famille en plus, le bébé donc eh... C'était pratique d'avoir le bébé à la maison donc... En tous cas pour eux, c'est comme... Donc je pense que y'avait pas beaucoup d'ambition pour moi au niveau académique, au niveau scolaire, je trouvais ça poche¹⁹⁶ un peu à l'époque, pis je le réalisais plus ou moins je pense, en tous cas, ça aidait pas sur l'estime de soi-même je pense. Eh, donc, y'ont réagi « pff, regarde reste à la maison, qu'est-ce que tu veux qu'on fasse?! » Pis eh, je sais pas, y'ont laissé faire, y'ont laissé aller... (Patrice, R56).

Ce faible niveau d'exigences de la part de ses parents a été intériorisé par Patrice. Dernier de la fratrie, il était également dernier à l'échelle de la réussite scolaire, ce qui a affecté sa perception de lui-même et de ses capacités scolaires. Le récit de Patrice est marqué par une certaine amertume quant au manque de soutien scolaire dont il a fait l'objet. Cela dit, malgré un faible engagement pour sa réussite, ses parents lui ont fourni un soutien financier et matériel jusqu'à l'âge adulte et ont fait preuve de respect et d'ouverture lorsqu'ils ont appris son homosexualité.

¹⁹⁴ Un peu plus loin dans l'entretien, Patrice précise qu'au moment de l'abandon, il a eu de « bonnes discussions » avec ses parents. Néanmoins, il a l'impression qu'ils ont lâché prise rapidement.

¹⁹⁵ Tronche

¹⁹⁶ Moche

Patrice ne semble pas avoir reçu un héritage culturel équivalent aux autres répondants de l'enquête. L'éthos de sa famille détonnait par rapport à l'éthos scolaire. Manquant de soutien durant sa scolarité, il était seul face à ses apprentissages et à ses difficultés. Il était également conscient des faibles aspirations de ses parents à son égard, ce qui a eu un effet négatif sur son estime de soi et sur son engagement scolaire. Tous ces éléments permettent d'éclairer les « causes » de son abandon scolaire. Mais qu'en est-il de son retour aux études, par le biais de l'université de surcroît?

6.2.3.2 Logiques d'action du parcours

Le récit que Patrice fait de sa scolarité laisse entrevoir un enchevêtrement d'expériences scolaires et extrascolaires significatives, où le parcours scolaire apparaît à la fois influencé par le passé et par le futur.

Les premières étapes de sa scolarité ont été marquées par des expériences difficiles. Déjà à l'école primaire, il avait de la difficulté à réussir les évaluations. Au secondaire, son désintérêt scolaire a persisté. L'intimidation dont il a été victime est devenue le catalyseur de sa « mésadaptation » à l'institution scolaire et a favorisé son abandon. « [...] *je pense que c'est à ce point-là, de la sixième année à secondaire un là, que ça a commencé à comme bifurquer. À la limite, le secondaire, le primaire, c'était quand même cahin-caha, mais ça allait. Mais c'est vraiment le secondaire où y'a vraiment eu une cassure là* ». (Patrice, R128). Pour Patrice, le stigmate de l'homosexualité a été plus lourd à porter que le stigmate de l'échec scolaire. Pourtant, c'est l'articulation des deux éléments qui semble avoir contribué à son décrochage. Patrice a arrêté l'école afin de mettre fin à l'intimidation : « *Okay on me criait des noms, mais ça a duré deux mois, après ça j'ai arrêté là* » (Patrice, R49). Mais on peut penser qu'il l'a aussi fait pour mettre fin aux sanctions négatives de l'institution scolaire, qui nuisaient à son estime personnelle. En effet, son expérience scolaire en formation initiale était pour lui peu valorisante, particulièrement au sein de sa famille, où il était le « pas bon », celui qui n'avait pas de beaux bulletins. L'auto-exclusion du monde scolaire peut finalement

être perçue une mesure de protection, une solution de repli qui s'imposait, en raison du peu de solutions de rechange qui s'offraient à lui. Certes, d'autres options avaient été envisagées avant que la situation scolaire ne se soit détériorée (école de métiers, collège privé), mais finalement aucune n'avait été retenue.

Patrice a ensuite tenté deux retours aux études par le biais de l'éducation des adultes, sans réussir à terminer sa scolarité secondaire. Dans son discours, ces épisodes sont présentés comme émanant d'une volonté externe, le plus souvent des contraintes ou des opportunités liées à des prestations d'aide sociale ou de chômage : « *Donc y me disent t'as pas fini ton secondaire y faudrait que tu le finisses* » ; « *donc avec le chômage, on m'avait dit tu peux aller aux cours aux adultes* » ; « *mon chum m'avait dit, ben ce serait chouette que tu finisses [...]* » (Patrice, R51). Certes, ces tentatives étaient portées par une aspiration (obtenir le diplôme d'études secondaires), mais cet objectif était déconnecté d'un projet scolaire ou professionnel plus concret. Plutôt que de terminer son secondaire, Patrice a cumulé les expériences extrascolaires dans des emplois précaires, entrecoupées de périodes d'exclusion sociale (bien-être social, chômage). A posteriori, il juge ces expériences de façon négative, même s'il est conscient que leur accumulation a favorisé le revirement de son parcours scolaire et biographique : « *[...] pis bon j'avais, j'étais tanné d'avoir une job de cul, des jobs plates¹⁹⁷ et pas très intéressantes* » (R6).

Son « véritable » retour aux études, celui qui compte à ses yeux, est son entrée à l'université. Inspiré par son expérience à titre de responsable-bénévole dans une bibliothèque municipale, Patrice a élaboré un projet scolaire et professionnel qui a été rendu possible à ce moment de son parcours en raison de la synchronicité de plusieurs éléments biographiques.

¹⁹⁷ Emplois ennuyants.

Je ne sais pas, je me disais vu... quand on habite en région, y'a pas d'université à V... donc on a l'impression que l'université c'est très très compliqué, que c'est toujours des « nerds »¹⁹⁸ à lunettes. Pis moi, j'suis pas un « nerd » à lunettes pis... Mais là, je regardais les étudiants pis je me disais, bon ben regarde c'est... y'ont l'air normaux, y'ont l'air... Je l'sais pas, ça a comme déconstruit l'image que je m'étais faite des études supérieures là... En me disant c'est inaccessible! En plus, y'a ça aussi, y a l'effet aussi que lorsqu'on abandonne l'école assez jeune, ben y'a toute l'image que les gens nous projettent de nous-mêmes qui est bon, un pas bon, on est sans dessein, on comprend rien, on n'a pas de mémoire ou... Faque y'a tout ça qu'on traîne là. Pis on dit, ben regarde, j'dois être capable là, je peux essayer (Patrice, R40).

La proximité géographique avec l'université ainsi que le contact quotidien avec des étudiants lui a permis de démystifier les études universitaires. Mais ce choix n'aurait pas été possible sans une certaine « évolution personnelle », une transformation de sa perception de lui-même et des études supérieures, ni le soutien de son conjoint de l'époque. De même, au plan structurel, les critères de sélection plus inclusifs des programmes de certificat universitaire ont offert à cet enquêté une seconde chance.

L'entrée à l'université a permis à Patrice un véritable rattrapage à l'échelle de la confiance en lui-même. L'obtention du diplôme de certificat en un an, sans échec, a été centrale dans ce processus. D'une part, ce titre scolaire lui a donné accès à une profession qualifiée et valorisante socialement. D'autre part, cette sanction scolaire positive a dissimulé les épreuves scolaires passées en constituant un véritable symbole de réussite. « *Ce qui me motivait beaucoup c'est que j'avais pas du tout de diplôme et donc j'avais même pas de secondaire 5 [rires]* » (Patrice, R6). Cette réussite a aussi eu pour effet de « réveiller » ses aspirations. Il a décidé, quelques années après l'obtention de son premier certificat, de retourner sur les bancs de l'université dans l'optique d'obtenir un diplôme de baccalauréat. Si ses expériences dans son domaine professionnel ne furent pas étrangères à ce choix (légitimité professionnelle et diversification des tâches de travail), cette décision participait à la même logique de valorisation sociale que l'obtention du diplôme de certificat. Patrice a même mis ses occupations professionnelles sur la glace afin de poursuivre ses études à temps plein.

Le parcours scolaire de Patrice est traversé par un jeu entre différentes temporalités. Le

¹⁹⁸ Tronches.

« passé » est le temps de l'épreuve, de l'échec scolaire, de la mésadaptation qui a influencé une grande partie de son parcours avant son retour dans l'univers scolaire, en teintant sa perception de soi, de ses capacités et du futur possible. Pendant plusieurs années, cela l'a cantonné dans une vie au jour le jour, vécue au temps présent.

Et, à 16 ans ou à 15 ans quand t'arrêtes l'école, et que t'habites dans un rang¹⁹⁹ et que t'as pas de permis de conduire et que t'as pas d'auto, ben y'a pas grand chose à faire là, donc j'ai comme un peu végété pendant quelques années. Ensuite j'ai trouvé de p'tites jobines pas très intéressantes, qu'est-ce que j'ai fait? Dans des cantines pis des choses comme ça là et sans savoir tsais je le savais que c'était pas ma vie. Mais j'avais pas trouvé, donc j'avais l'impression que je cherchais pas vraiment, mais je me laissais porter par la vie un petit peu là sans trop me questionner. (Patrice, R39)

Durant cette phase de latence, Patrice a tout de même vécu des expériences significatives (bibliothèque, relation amoureuse, déménagement) qu'il a ensuite mobilisées pour finalement formuler le projet de réintégrer la sphère scolaire. Dès lors, la réorientation du parcours scolaire a coïncidé avec l'élaboration de nouvelles aspirations et d'un futur professionnel. Les objectifs qui ont guidé la temporalité scolaire se sont décalés dans le temps – du court terme (certificat) au moyen terme (baccalauréat)-, mais sont restés étroitement liés à des aspirations professionnelles (accéder puis améliorer son statut socioprofessionnel) ainsi qu'à un désir de réalisation de soi laissé en veilleuse pendant de nombreuses années.

6.2.4 Que retenir?

La présentation du parcours de Patrice permet de mieux cerner les ressorts des scolarités marqués par de « Nouveaux départs ». Les capitaux et dispositions qui ont été transmis par les parents n'étaient pas tous consonants avec l'univers scolaire et certaines lacunes sont apparues dans les modalités de transmission. Mais surtout, l'éducation des enfants est caractérisée par une forme de « laissez-faire » liée notamment à une faible présence parentale à certaines périodes de la biographie familiale, ce qui n'a pas toujours permis aux étudiants

¹⁹⁹ Chemin de campagne.

d'obtenir le soutien nécessaire de leur famille lors des moments difficiles.

Or, le portrait n'est pas que négatif. La mère de Patrice a réussi à transmettre à son fils l'intérêt qu'elle avait pour la lecture et l'a initié au travail en bibliothèque, ce qui lui a permis d'accroître ses ressources culturelles. Mais bien plus important, cette expérience est devenue son « laissez-passer », une sorte de « capital caché », qui n'explique pas tout, mais qui permet néanmoins de mieux saisir les origines de son changement de trajectoire grâce à son accès à l'enseignement universitaire. Ce faisant, le résultat de la transmission de l'héritage scolaire et culturel est en demi-teinte : à l'origine de certains problèmes dans les apprentissages et d'un rapport laxiste à l'école, ce processus a aussi permis l'incorporation de ressources (expériences, compétences) favorisant la réintégration de l'univers scolaire à l'âge adulte²⁰⁰.

Le parcours de Patrice montre également l'influence structurante de facteurs circonstanciels sur le déroulement de ce type de scolarités. Ces éléments, d'ordre temporel (synchronisme), géographique (lieu de résidence), institutionnel (dispositifs éducatifs), relationnel (soutien) et individuel (homosexualité) ont contribué à certains moments à sa rupture scolaire et à d'autres, à son retour sur les bancs d'école. Ils sont à la base des deux « points tournants » (Abbott, 2010) qui ponctuent ce type de parcours scolaire, c'est-à-dire les changements rapides et radicaux dans l'orientation de la trajectoire individuelle.

Finalement, l'histoire de Patrice souligne l'importance de la période de « latence » vécue à l'extérieur de l'univers scolaire dans ce type de scolarité. Pour que l'enquêté se mobilise autour d'un projet dans le but de changer de vie, les expériences professionnelles non valorisantes ont dû s'accumuler et sa situation sociale et professionnelle, devenir une source d'insatisfaction profonde. Dans le cas de Patrice, le fait de s'être laissé porter pendant plusieurs années et d'avoir eu une vie professionnelle peu stimulante a permis l'émergence d'aspirations scolaires et professionnelles et la mise en place des « circonstances » favorables à leur réalisation. Bien qu'a posteriori, tout semble avoir été le fruit du hasard, certains choix (tel qu'accepter un travail sur le campus universitaire) apparaissent étroitement liés à un

²⁰⁰ Brigitte n'a pas vécu de difficultés scolaires et ses parents valorisaient l'école. Toutefois, l'absence d'aspirations claires de leur part a nui à sa confiance en elle.

projet de mobilité sociale en évolution.

6.3 Les parcours fragilisés (Simon, Charles²⁰¹)

6.3.1 Description générale

Ces parcours sont marqués par des incidents biographiques durant l'adolescence qui ont des répercussions importantes sur la suite de la biographie individuelle et familiale. Ce sont des individus qui apparaissent fragilisés par des événements traumatisants (suicide, sida) qui ont touché des membres de leur famille immédiate (sœur, père). Leur parcours est jalonné d'épreuves de la vie (toxicomanie, tentative de suicide) qui ont laissé des traces à long terme (angoisse, anxiété, pensées suicidaires). Ce sont des parcours scolaires longs, parsemés d'embûches.

Le déroulement de ces scolarités dans l'enseignement supérieur est inconstant, en raison d'épisodes de décrochage antérieurs (Simon), de périodes de plus grande fragilité psychologique des répondants (Simon, Charles) ou de mauvaises orientations (Charles). Cela dit, l'ensemble du parcours scolaire n'est pas vécu sous le mode de l'épreuve. Il suit à certains moments (notamment dans l'enseignement collégial) son cours normal. Les choix scolaires sont principalement faits par affinité et par intérêt et se situent dans des domaines littéraires ou artistiques²⁰². Mais ces parcours sont tout de même plus longs que le cheminement prescrit, en raison des nombreuses réorientations ou interruptions, du rythme d'études allégé (Charles) et de l'interférence de la sphère extrascolaire (séjours à l'hôpital, travail durant les études). Au cours de leurs études, la famille et les conjoints constituent une

²⁰¹ Le parcours de Charles partage certaines caractéristiques des parcours « Trouver sa place » (voir chapitre 7), par exemple, les nombreux changements de programme, les orientations artistiques et l'exploration de différentes voies. Néanmoins, les événements dramatiques qui ont marqué sa vie et la biographie familiale alors qu'il était adolescent et jeune adulte sont apparus centraux dans l'interprétation de la suite de son parcours.

²⁰² Après plusieurs réorientations, les choix scolaires de Charles seront également faits avec une vision professionnalisante. Mais le projet professionnel ne sera pas très clair avant le 2^e certificat universitaire et changera finalement après une expérience dans le domaine (révision linguistique).

source de soutien (affectif, économique) pour ces étudiants.

Malgré les embûches, l'école demeure un lieu de reconnaissance de soi (Martuccelli, 2006). Ce sont des répondants qui obtiennent de bons résultats depuis leur scolarité primaire et pour qui l'école est un lieu de valorisation. Charles aime mettre en valeur les privilèges dont il a fait l'objet depuis ses études secondaires. Simon estime que ses apprentissages ont participé à son développement identitaire. En même temps, la sanction scolaire est source d'angoisse et d'insatisfaction. Simon a de la difficulté à assumer le jugement des professeurs sur ces productions littéraires ; Charles est amer du peu de reconnaissance sociale de ses certificats universitaires.

Au plan familial, les histoires sont contrastées, mais partagent certains points communs, notamment en ce qui a trait à la relation ambivalente au père (Widmer et Lüscher, 2011). D'un côté (Simon), le père est dépeint comme la figure d'autorité dans la famille, celui qui éduque, qui applique la discipline, qui communique peu, parfois violemment, qui a des problèmes de consommation d'alcool et qui peut faire preuve d'une grande intolérance, notamment face à l'homosexualité. C'est celui contre qui les enfants s'opposent. De l'autre (Charles), le père est perçu comme le portait même de l'hédonisme. Il initie son fils à la consommation de la marijuana. Il a aussi une sexualité très ouverte (bisexualité), laquelle l'aurait conduit à la contraction du virus du sida. Dans ce cas, il n'y a pas de dynamique de contestation ou de provocation, mais plutôt des jugements de valeur a posteriori quant au mode de vie choisi par le père²⁰³. Pourtant, le père est aussi le pédagogue, celui qui a un projet éducatif pour son fils (Simon), qui élabore des activités pédagogiques et ludiques et propose des sorties culturelles ou encore des voyages (Charles).

Les événements tragiques qui ont marqué les biographies individuelles sont directement ou indirectement associés dans le discours des enquêtés à la figure paternelle. La toxicomanie de

²⁰³ «Tu connais le Marquis de Sade? [Oui]. Ouais, ben ça serait peut-être plus proche. [ok] –rire- Peut-être pas, mais j'te donne une idée. Faque, tsais quand tu sais pas de où il l'a pogné [attrapé le sida], de qui parce qui avait trop de choix. Et j'pourrais malheureusement dire que mon père est un « serial killer ». [Pourquoi?] C'est parce que [Ah! c'est parce que...] si y a pas eu de protection, pis que ça continué [Ok, tu savais qui était pas..] faque, y en a sûrement tué une coupe aussi» (Charles, R244).

Simon ne repose pas uniquement sur sa relation conflictuelle avec son père, d'autres éléments y contribuent aussi : le suicide de sa sœur²⁰⁴, la découverte de son homosexualité et les difficultés d'intégration à l'école secondaire. Ce répondant cherche un milieu, une façon de se sentir mieux.

Mais eh... [court silence] faque j'avais me tenir avec [cette gang²⁰⁵] là-d'dans pis j'avais découvrir un peu plus la toxicomanie pis ben, les drogues. Ça va être pour moi la grande révélation, là. Ça va être eeeeh, ouais! [rires communs] Non, mais ça va être eh, ça va être le bonheur total, pis j'avais pousser loin là-d'dans (Simon R52).

Cependant, la rigidité du carcan familial, qui s'incarne principalement dans la figure du père (et ce, bien que la mère y participe aussi), semble relier tous ces éléments. C'est d'ailleurs le père de Simon qui décide de le mettre à la porte à 16 ans²⁰⁶. Charles, pour sa part, établit un lien direct entre le développement de ses idées suicidaires et la maladie de son père. Selon lui, l'annonce de sa mort éventuelle lui aurait fait prendre conscience de sa propre mort et l'aurait amené à développer une obsession morbide jusqu'à sa tentative de suicide, à l'âge de 18 ans.

Ouais, c'est ça, c'est que à l'âge que j'avais à ce moment-là, le début de l'adolescence, la mort euh... Tsais, t'es pas rendu là, c'est c'est bwouep. Pis là, ton père va mourir, ok, faque tu commences à te poser plus de questions, pis le désintérêt au questionnement, est passé à l'intérêt, est passé à la fixation est passé ààààààà : tiens, j'me «pitche²⁰⁷» devant un autobus! [...] ça l'a développé mon intérêt pour la mort, mais trop. Tsais en bout de ligne, j'me suis

²⁰⁴ Simon donne comme raison du suicide de sa sœur le fait qu'elle souhaitait être ballerine et qu'elle ne réussissait pas à se faire embaucher par des compagnies en raison d'un problème de dos. Toutefois, les deux adolescents ont développé des idées suicidaires durant leur adolescence, ce qui est plus fréquent dans les familles où les relations parents-enfants sont difficiles et où la communication est déficiente, surtout avec le père (Pronovost *et al.*, 1995).

²⁰⁵ Groupe.

²⁰⁶ «[...] j'conservais de l'argent, pour des groupes pis y vont en découvrir une partie, ça va les faire euh... mon père va paniquer. Va s'en suivre des grosses engueulades entre moi pis mon père, parce que là, en tout cas, y va comme saisir de l'argent, pis ça va me faire un peu « paranoïer » moi aussi -rires- pis va s'en suivre des grosses engueulades, pis là mon père va décider de, bon ben, sort de la maison. Euh... j'avais m'en venir à [la ville]. Pis là, le parcours d'la rue -rires- va se poursuivre à [la ville]» (Simon, R59).

²⁰⁷ Lance.

concentré comme uniquement pour ça, en me disant que là, y fallait que j'arrive à ça à un moment donné (Charles, R155).

Le fait qu'il vivait avec son père dans les mois précédents cet événement semble le conforter dans son interprétation²⁰⁸. Il exprime également de la rancune envers son père, qui a choisi de mourir (suicide assisté) en son absence, accompagné par son frère.

Il en résulte des parcours fortement hésitants, marqués par des difficultés d'insertion scolaire, mais également professionnelle (Charles)²⁰⁹. Le présent demeure sous le joug du passé (notamment familial), les traumatismes antérieurs se manifestant sporadiquement sous la forme d'angoisses ou de pensées suicidaires.

Pis le problème avec le suicide c'est que, les tendances suicidaires ça disparaît jamais. Ça peut s'estomper, ça peut s'effacer que tu penses que ça l'a disparu complètement, mais des fois kouing! Oh! [Ça revient]. [...] Mais ça, tsais je sais que j'avais avoir ça à vie. Une fois que c'est rentré, ça disparaît pas comme tu veux. Tu prends les moyens pour pouvoir en venir à bout là. Mais c'est euh... quand t'arrives à dire que un jour, que t'as une solution pour tous tes problèmes, quels qu'ils soient, une solution assez radicale merci, mais quand tu te dis que, ben si j'ai un problème, y a ç. Enlever le « ça », ça devient difficile. Là tu reviens de... Là y a des épreuves à surmonter, là faut que j'passe au travers. Donc, t'enlever une solution, c'est difficile. Mais bon, tu... ça m'ait revenu oui, à quelques reprises, ça été une des raisons que j'ai arrêté la révision linguistique parce que j'me disais, c'est la révision ou moi (Charles, R126).

Pourtant, il s'agit bien de parcours résilients dans la mesure où malgré les épreuves scolaires et extrascolaires, ces individus sont fonctionnels en société, notamment par le biais

²⁰⁸ Tout comme pour le suicide de la sœur de Simon, cette tentative ne repose pourtant pas sur une seule cause. Charles évoque aussi une peine d'amour et une période d'abstinence sexuelle : « Q181 C'tait quoi l'déclencheur à ton avis?; R181 Euh... ma petite sœur, que je n'ai pas, c'est une amie que j'ai commencé à considérer comme une petite sœur et avec les... la galanterie et, regarde tout, ça se dit même pas, la chevalerie, amour platonique, et tout, euh... la placer sur un piédestal inatteignable et tout ça bon. Ça, pis tu joues l'jeu, ça c'est ok, elle s'laisse protéger pis euh.. À moment donné elle se tanne. Yyyyyy. Ça, ça s'appelle le coup d'épée, tu te dis bon ben, t'as pu de raison de vivre »; « Ben, ma période suicidaire là... [soupon] Une autre affaire... J'ai eu ma période chasteté, complète euh, intégrale [Choisie ou euh...?] Choisie, pendant sensiblement un an et ça donné le bout que j'tais chez mon père » (Charles, R276).

²⁰⁹ De son côté, Simon ne semble pas du tout pressé d'intégrer l'univers professionnel, limitant ses projets d'avenir à l'univers scolaire.

d'aspirations scolaires et professionnelles élevées.

Contrairement aux parcours de « Rupture temporaire avec le milieu » ou de « Nouveaux départs », ce n'est pas tant l'éducation familiale qui influence le parcours dans l'enseignement supérieur, mais des événements dans la biographie individuelle et familiale qui « hantent » la suite du parcours de ces enquêtés. À cet effet, la famille joue ici un rôle ambigu. Le passé familial est à la fois à l'origine d'événements traumatisants, tout en étant la source d'aspirations scolaires et de soutien moral et financier pour la suite du parcours.

6.3.2 Le portrait de Simon

Simon avait 29 ans lors de l'entretien et poursuivait sa sixième année dans le programme de baccalauréat en études littéraires. Il souhaitait obtenir son diplôme durant la prochaine année.

Il a grandi dans une ville de banlieue avec ses deux parents, sa sœur aînée et son frère cadet. Ses parents sont issus d'une région rurale et leur famille respective était d'origine modeste. Le père de Simon a commencé un baccalauréat en mathématiques, pour ensuite se réorienter en éducation physique. Il a enseigné toute sa carrière dans une école secondaire publique. Sa mère a terminé un programme universitaire en génie forestier. Elle a ensuite travaillé à titre d'ingénieure dans la fonction publique. Sa sœur aînée s'est suicidée alors qu'elle était âgée de 16 ans. Elle voulait devenir ballerine. Ce drame a profondément marqué la biographie familiale. Son frère cadet a fait une technique en informatique et poursuivait des études de génie dans ce secteur à l'université.

Le père de Simon s'est impliqué très activement dans les apprentissages scolaires de son fils dès son jeune âge. Il espérait lui faire sauter sa première année. Dans cette optique, il a inscrit son fils à la prématernelle et lui a appris à lire avant son entrée à la maternelle. L'expérience de Simon à l'école primaire a été inégale. Il a fréquenté l'école de quartier où il a obtenu d'excellents résultats et n'a eu aucune difficulté dans ses apprentissages, mais la situation a été beaucoup plus difficile sur le plan de son intégration sociale. Il a vécu du rejet et de

l'intimidation. Selon lui, le fait qu'il ait été un garçon ayant de bons résultats scolaires a joué en sa défaveur. Il est devenu le bouc émissaire des cancre de l'école.

À la fin du primaire, Simon souhaitait aller dans une école d'éducation internationale²¹⁰ ou offrant des programmes enrichis, mais son père a refusé. Il voulait que son fils fréquente « son » école secondaire qui, selon Simon, était l'une des pires de la région. Sa transition vers le secondaire a été pénible, car il était mal dans sa peau. La situation s'est détériorée avec le suicide de sa sœur, qui est survenu quelques semaines après le début de son secondaire un, alors qu'il était âgé de 12 ans. Entretenant lui-même des idées suicidaires, Simon s'est senti trahi et abandonné. Il perdait une alliée dans son opposition à son père.

Cette situation a eu des répercussions sur l'expérience scolaire de l'adolescent. Simon a adopté une attitude contestataire, se faisant régulièrement expulser de ses cours. Tout comme à l'école primaire, il a eu de la difficulté à s'intégrer socialement et a subi de l'intimidation. Il avait des doutes sur son orientation sexuelle, mais comme il vivait avec un père homophobe, il n'était pas en mesure de s'ouvrir à ses parents. Sa situation sociale s'est améliorée à sa troisième année de secondaire. Il socialisait lors des pauses avec les autres fumeurs, avec qui il partageait également certains goûts musicaux. Cela lui a permis de s'insérer progressivement dans un groupe de jeunes. Par le biais de ses nouveaux amis, Simon a été introduit à la consommation d'alcool, puis de drogues. Il y a pris goût rapidement, consommant des substances de plus en plus fortes et décrochant progressivement de l'école. Simon a abandonné les études à 16 ans, sans avoir terminé son secondaire quatre. Il a continué à vivre chez ses parents jusqu'à son expulsion du foyer familial. Il a alors quitté sa ville d'origine et s'est retrouvé à la rue.

Sans domicile fixe de 16 à 18 ans, Simon s'est prostitué et a commis de petits délits pour survivre et pour consommer. Une prise de conscience au moment d'un vol et la rencontre du jeune homme qui allait devenir son conjoint ont favorisé sa « prise en main ». Au bout de deux tentatives, il avait réussi à arrêter de consommer grâce à son entrée chez les « Alcooliques anonymes » et également à terminer ses études secondaires. Il a alors élaboré

²¹⁰ École publique sélective avec un curriculum enrichi.

un projet professionnel très précis : celui de devenir analyste financier. C'est également à ce moment qu'il a repris contact avec ses parents, qui ont mal réagi en apprenant son homosexualité, mais ont fini par l'accepter. La relation s'est renouée. Soulagés de voir leur garçon de retour à l'école, les parents de Simon l'ont soutenu financièrement.

À la suite de l'obtention de son diplôme d'études secondaires, Simon a poursuivi ses études au niveau de l'enseignement collégial dans un programme de sciences humaines « profil administration ». Son expérience a été positive. Il avait de bonnes relations avec ses professeurs et aimait particulièrement les cours de philosophie et de littérature. Durant sa scolarité, qui s'est échelonnée sur un peu plus de trois ans, il a développé un intérêt marqué pour l'écriture, ce qui l'a amené à modifier son projet d'études universitaires. Voyant ses notes décliner et son intérêt pour l'univers des finances décroître, Simon a décidé, après avoir consulté une psychologue, de s'inscrire en études littéraires à l'université. Son conjoint était d'abord réticent, mais a néanmoins appuyé sa décision.

L'expérience de Simon au niveau de l'enseignement universitaire a été éprouvante. Au départ, il était incapable de remettre ses évaluations. Il vivait un stress énorme à la fin de chaque semestre et développait des idées suicidaires dès qu'il essayait de produire un travail. Il abandonnait donc avant la fin du trimestre. Toutefois, il se réinscrivait la session suivante, car il oubliait ses idées morbides dès qu'il n'était plus à l'école. Après quelques séjours en institution psychiatrique, il a été diagnostiqué avec un « trouble de la personnalité limite » (*borderline*). Au bout de trois ans, il a interrompu ses études complètement pour cause de dépression majeure. Il s'est réinscrit l'année suivante, « pour une dernière fois » et il a réussi à persévérer. Simon estime qu'il a appris à mieux se connaître et à trouver un moyen de contrôler ses idées suicidaires, ce qui lui a permis de progresser dans ses études. Son expérience scolaire depuis est jugée satisfaisante et il aimerait s'inscrire à la maîtrise à la fin de son baccalauréat²¹¹.

²¹¹ Aux dernières nouvelles (2013), cet objectif avait été atteint, Simon poursuivait des études de 2^e cycle en études littéraires.

6.3.3 Interprétation

Simon a un parcours non seulement hésitant, mais également précarisé par de nombreuses épreuves qui ponctuent sa biographie. Malgré tout, il fait preuve d'une grande résilience dans sa vie en général, mais aussi dans son parcours scolaire.

6.3.3.1 Transmission de l'héritage culturel familial

Le père de Simon a joué un rôle central dans le processus de transmission de l'héritage culturel familial. C'était lui l'« éducateur », celui qui suivait la scolarité, qui prenait les décisions, qui était le plus présent, etc. Sa mère apparaît davantage en périphérie du récit. Elle travaillait beaucoup, arrivait plus tard, s'occupait peu des repas et laissait carte blanche à son conjoint quant aux choix éducatifs. À cet effet, les rôles sexuels étaient en quelque sorte inversés, le père se dévouant aux tâches éducatives et domestiques, la mère s'investissant dans sa carrière.

L'implication du père de Simon auprès de ses enfants dépassait largement le cadre du suivi scolaire. Il était porteur d'un véritable projet éducatif :

Mon père voulait qu'on ait une formation le plus... [large possible?] large possible. Vraiment comme le maximum, là. Ouais, eh, -sourire- un peu classique à cet égard, comme avant là, tsais, faut que t'aïlles une formation en lettres, une formation en sciences, une formation... [...] (Simon, R110)

Dans cette optique, hormis des activités sportives et quelques voyages, les membres de la famille faisaient peu d'activités en commun. Plutôt, les enfants étaient fortement encouragés par leurs parents à participer à une variété d'activités extrascolaires. Par exemple, Simon a fait de la natation, du judo, du piano et éventuellement de la guitare. Il a participé à des camps d'été de nature pédagogique (les *Débrouillards*²¹², un camp spatial).

L'école était extrêmement importante pour ses deux parents. Tous les deux d'origine modeste,

²¹² Initiation thématique aux sciences.

leurs études leur avaient permis d'avoir une vie meilleure. Sa mère avait un respect total pour cette institution, alors que le rapport du père apparaît plus complexe. Lui-même enseignant, il semblait investi dans son travail à un point tel qu'il a obligé son fils à fréquenter « son » école, qui n'avait pourtant pas la meilleure réputation. Mais, il lui est aussi arrivé au cours de sa carrière d'adopter une posture critique et il a connu des problèmes avec la direction de son établissement.

Le père de Simon nourrissait initialement des ambitions élevées pour son fils, qui est entré à l'école déjà autonome sur le plan de la lecture, mais également du travail scolaire en général, ce qui s'est avéré un acquis important dans la suite de sa scolarité primaire. Son rapport à la lecture est demeuré positif toute sa jeunesse. Il lisait la collection de livres pour enfants qu'il avait à la maison, consultait les encyclopédies et aimait fréquenter la bibliothèque, car il y trouvait un peu de liberté : «... j'ai ben aimé la bibliothèque, j'ai trouvé ça ben l'fun faque... C'est pas à maison, j'fais c'que j'veux...» (Simon, R121).

En effet, le projet éducatif du père de Simon s'est déployé à l'intérieur d'un cadre prédéfini par des parents considérés comme « stricts ». Les enfants (surtout les deux aînés) ont été activités qu'ils ne se sentaient pas toujours libres de choisir. Avant de jouer de la guitare électrique, Simon a dû faire deux ans de piano, puis deux ans de guitare classique. Son père a refusé qu'il s'inscrive au karaté, comme ses amis. La décision de la sœur de Simon d'abandonner le violon afin de s'investir dans ses cours de ballet a difficilement été acceptée par ses parents.

La routine et les règles qui encadraient la vie familiale (heures de sorties, de souper, de coucher) sous-tendaient un éthos familial ascétique (Lahire, 1994) empreint de rigidité. Y déroger était synonyme de menaces ou de punitions sévères.

En fait, j'pense que c'qui s'est beaucoup passé de notre côté, dans famille, c'est que mon père a vécu beaucoup de violence physique, pis y s'est dit « j'toucherai pas à mes enfants ». Mais y'a pas été régler le problème, donc eeh, pis y buvait d'alcool, donc ça beaucoup été verbal, beaucoup de violence verbale, là. Beaucoup beaucoup d'essayer de traumatiser (Simon, R99).

Parce que Simon avait oublié de rentrer à l'heure pour le souper lorsqu'il était au primaire, son père l'a privé de sorties pour toute la période estivale. Le souper était d'ailleurs une source de tensions : si tout n'était pas mangé, l'assiette devait être terminée le lendemain matin. Le père de Simon pouvait également faire preuve de violence verbale, voire parfois même physique²¹³.

Si cette discipline autoritaire pouvait apparaître efficace durant l'enfance de Simon, elle a eu pour effet d'attiser sa contestation lorsqu'il a atteint l'adolescence. L'imposition de l'école secondaire a contribué à nourrir son sentiment de révolte, tout comme la relation de complicité qu'il a nouée avec sa sœur aînée sur la base de leur opposition à leur père. Par ailleurs, Simon ne pouvait vivre ouvertement ses questionnements quant à son identité sexuelle, car il a grandi dans un environnement hostile à l'homosexualité.

De voir ça, là, des commentaires qui pouvaient m'passer parce que eux autres ont commencé à avoir des doutes sur mon orientation, plus jeune, sans vraiment m'en parler, sans vraiment [oser eh...] ouan, mais tsais y va m'passer des commentaires là, assez désobligeants sur les homosexuels, pis sur qu'est-ce que c'est, tsais (Simon, R68).

L'ensemble de ces éléments a contribué à rendre cette relation père-fils encore plus complexe, plus ambivalente, d'autant que la communication entre les deux se faisait à mots couverts, par le biais de messages codés, de commentaires désobligeants, etc.

Le suicide de la sœur de Simon a créé une coupure dans la biographie familiale. Le suicide d'un membre de la famille se répercute lourdement sur les « survivants » et peut affecter, entre autres, la cohésion familiale et la disponibilité émotionnelle des parents. La perte d'un enfant entraînerait de plus un sentiment de culpabilité particulièrement fort chez ces derniers (Cerel *et al.*, 2008). De fait, Simon estime que cet événement tragique a eu pour effet de « ramollir » ses parents. Les niveaux d'intolérance et d'exigence envers Simon et son frère sont devenus

²¹³ « Y'étaient beaucoup plus stricts. Ma sœur a eu d'la violence physique, moi j'en ai un p'tit peu moins. Mon frère, ça été nul [...] » (Simon, R105).

nettement moins élevés après le suicide de sa soeur. Âgé de six ans à cette époque, son frère cadet n'a tout simplement pas eu la même éducation que ses aînés. Toutefois, cette situation n'a pas rapproché pour autant le père et le fils.

Bref, dans le parcours de Simon, la famille a joué un rôle paradoxal. Grâce à son éducation et à l'importance que ses parents ont accordée à l'école, Simon a eu de la facilité dans ses apprentissages et a adhéré au jeu scolaire. Cependant, cette implication parentale (et plus spécifiquement paternelle) a également eu un effet pervers : parce que le carcan familial était rigide, Simon est entré en contestation contre l'autorité durant son adolescence, à la maison tout comme à l'école. Le décès de sa sœur a favorisé une certaine anomie au sein de la famille : les parents sont devenus moins exigeants, mais n'ont pas su transformer l'expression de leur autorité parentale. Ce contexte semble avoir été favorable au décrochage familial et scolaire de Simon.

6.3.3.2 Logiques d'action du parcours

Le parcours scolaire de Simon se découpe en plusieurs séquences : sa scolarité secondaire et son décrochage ; son retour à l'éducation des adultes, puis son entrée dans l'enseignement collégial ; son entrée à l'université et ses interruptions répétées ; son parcours actuel de persévérance. Tenter de comprendre ce qui se passe dans l'enseignement supérieur nécessite de revenir sur sa scolarité antérieure et le jeu des temporalités, mais également sur l'articulation entre son expérience à l'école et à l'extérieur de cette institution ainsi que sur sa perception de sa scolarité.

Simon a d'abord vécu une interruption d'études alors qu'il fréquentait l'école secondaire. La consommation de drogue de plus en plus intensive a été le catalyseur qui l'a conduit à vivre sa première rupture dans son parcours scolaire. Mais, cet épisode de décrochage s'explique par une combinaison de plusieurs facteurs. Simon était doué à l'école, mais ne s'y sentait pas à sa place. Il connaissait d'importants problèmes d'intégration sociale depuis l'enfance. Et même lorsqu'il se faisait des amis, il ne se sentait pas à l'aise dans la

relation. Habile au plan scolaire, mais fragile psychologiquement, il fréquentait une école secondaire qu'il n'avait pas choisie. De plus, il vivait dans une famille où l'autorité parentale tendait à s'exercer de façon coercitive, où les enfants disposaient de peu de liberté. En s'engageant dans la voie déviante de la consommation de drogues illicites, Simon a rompu avec cette situation familiale, au sein de laquelle il ne trouvait plus ses repères depuis un certain moment (Bouhnik, 1996; Brunelle *et al.*, 2002). Mais cela n'a été possible que parce qu'il avait trouvé une nouvelle affiliation dans un groupe de pairs déviants (Brunelle *et al.*, 2002). Simon le précise dans son récit, en indiquant qu'il se sentait finalement à sa place, car il avait enfin trouvé cette « gang » composée de jeunes aussi en difficulté. C'est par le biais de ce groupe qu'il a été socialisé à la consommation d'alcool, puis de drogues (Bouhnik, 1996). Et si l'usage était d'abord ludique (boire dans le bois, aller fumer sur l'heure du midi), il est rapidement devenu « amnésique » (Brunelle *et al.*, 2002). La consommation de drogues a permis à Simon, qui traînait un mal-être depuis de nombreuses années, de se sentir bien. Alors que depuis son primaire, son expérience scolaire avait été marquée par une forte intégration cognitive et une faible intégration sociale, cet état des choses s'est renversé au secondaire, allant même jusqu'à favoriser son décrochage scolaire.

Simon a décroché, mais il a également « raccroché », après un dur parcours dans la rue. Ce retour à l'école, puis le fait d'atteindre les études supérieures ont constitué une forme de rédemption qui était étroitement liée au fait d'en « être sorti ». Il a arrêté de consommer pour pouvoir retourner à l'école ; le fait qu'il ait repris les études a rendu ses parents fiers ; par l'école, il pensait atteindre un certain statut social et professionnel. Son entrée au cégep a revêtu une signification particulière, car ne pas y avoir accédé en même temps que certains amis était pour lui un regret.

Cégep, pour moi ça été une étape importante. [Ouais?] Ça vraiment été important. D'une part, parce que avec mon passé toxico- en toxicomanie, moi, j'avais décroché au secondaire pis j'voyais certains de mes amis qui se tenaient un peu plus avec nous autres, mais qui avaient moins de problèmes, qu'y étaient rentrés au cégep. Pis, moi, de ne pas rentrer au cégep, de ne pas avoir de diplôme ça ça... ça toujours été un... un, j'voulais rentrer au cégep (Simon, R46).

Simon souhaitait faire des études supérieures pour améliorer sa situation. Il avait vécu la précarité matérielle et avait réalisé l'importance des études. Mais il désirait surtout les terminer, car le diplôme était une valeur familiale forte. Désormais « désaffilié » de son milieu de vie déviant, Simon est revenu vers l'héritage transmis par sa famille. Il a réintégré le jeu scolaire.

Dès son retour aux études, Simon a développé un projet professionnel très précis : devenir analyste financier. Il s'agissait d'une identité sociale claire, rassurante, mais qu'il n'a pas été en mesure de maintenir lors de sa transition vers l'université, faute d'intérêt. Or, en transformant ses aspirations scolaires afin qu'elles correspondent à sa véritable passion (littérature, écriture), Simon a également modifié son « projet identitaire » : ce n'était plus le statut à atteindre qui lui permettait de se définir, mais ses études, son expérience scolaire en cours. « [...] une de mes idées c'est qu'au travers du savoir, on se définit. Au travers du savoir, on se crée une personne... » (R135). L'école était une source de reconnaissance et de confirmation de soi (Martuccelli, 2006). Cette situation est nettement plus angoissante, car beaucoup moins stable : à tout moment, cette identité peut s'effondrer sous le coup d'une mauvaise note ou d'une critique plus acerbe. De fait, les premières années à l'université ont été extrêmement pénibles pour lui. Fragile psychologiquement en raison de son passé éprouvant, l'angoisse et des idées suicidaires le submergeaient dès qu'il tentait de faire ses travaux. Les études constituaient une lutte avec lui-même, dans laquelle il perséverait malgré la souffrance que cela comportait.

J'ai des idées suicidaires parce que j't'a l'école, les idées suicidaires s'enlèvent, ben j'veux retourner à l'école! Ça un peu été cette gamique-là qui a joué beaucoup. [...] On dirait que j'oublie, quand j'me frappe sur un mur -rires- j'oublie tu-suite que j'me suis fessé sur l'mur! [non non, mais] faque j'me r'fesse dessus, pis -rires- [rires] j'trouve ça ben l'fun! -rires- (R35)

Cette résilience n'était certainement pas étrangère au passé de Simon, qui avait déjà surmonté de nombreuses épreuves dans son parcours scolaire pour se rendre à l'université. Il s'agissait aussi, à son avis, d'une question de passion. Il aimait les apprentissages, le savoir qu'il acquérait, mais devait apprendre à surmonter ses appréhensions face à l'évaluation. Ce qu'il a

réussi à faire après un an d'arrêt dû à une dépression sévère.

Dans le parcours de Simon, les éléments du passé (héritage familial, passé de toxicomane) tout comme certains aspects du futur anticipé (projet d'études en finances, puis en littérature) ont influencé ses interruptions d'études (au secondaire, à l'université), mais aussi sa persévérance. Des éléments extrascolaires ont joué un double rôle : à certains moments, son entourage a nui à sa scolarité (amis du secondaire, consommation de drogue), alors qu'à d'autres moments, il est devenu un appui précieux (copains, parents, sobriété). Son expérience scolaire a varié selon les différentes étapes de sa vie et de son développement identitaire. À cet effet, la façon dont Simon a perçu ses études a influencé la vision qu'il s'est forgée de lui-même.

6.3.4 Que retenir?

Le parcours de Simon montre que l'influence de la famille sur les parcours fragilisés a principalement reposé sur la biographie familiale et les drames qui l'ont jalonnée. Des ethos parentaux qui apparaissent sous certains aspects « excessifs »²¹⁴ ont également participé au façonnement de ces scolarités. Ces deux éléments combinés ont contribué à compliquer le déroulement du parcours de vie des enquêtés. Les épreuves vécues au sein de la famille, mais également à l'extérieur de celle-ci ont, par moment, rendu les répondants plus instables, affectant indirectement leur persévérance scolaire ainsi que la formation d'une identité sociale. Réactualisées ponctuellement dans des contextes anxiogènes pour les répondants, les afflictions héritées du passé ont ralenti leur parcours scolaire, qui s'est étalé dans le temps.

L'histoire de vie de Simon montre en outre comment la valeur accordée à l'éducation par sa famille a contribué à sa résilience. Même si cette valeur était étroitement associée à la figure paternelle, avec qui il a entretenu une relation difficile durant son adolescence, elle n'a jamais

²¹⁴ Dans le cas de Simon, la maisonnée est régie par des règles très strictes, qui s'expriment parfois de façon brutale et autoritaire. À l'inverse, le père de Charles propose un mode de vie très (trop aux yeux de son fils) libéral, ce qui ne signifie pas qu'il n'a pas d'exigences pour autant. Toutefois, il faut relativiser son effet, les parents de Charles s'étant séparés lorsqu'il avait 7 ans.

fait l'objet d'un rejet complet. Pour les répondants ayant des « parcours fragilisés », l'institution scolaire a constitué aussi un lieu important de valorisation personnelle où ils ont trouvé une source de confirmation de soi et de sanction de leurs capacités intellectuelles. L'école n'était donc pas perçue uniquement comme un passage obligé pour l'obtention d'un titre scolaire. Cela dit, dans le cas de Simon, cette sanction scolaire a également été la cause de grandes souffrances, la peur de l'invalidation l'amenant à développer des pensées suicidaires.

6.4 Constats généraux

Ce chapitre propose un premier regroupement de parcours scolaires qui se caractérisent par le poids de l'héritage culturel familial sur les hésitations scolaires, des relations familiales tendues, voire conflictuelles ou une biographie familiale accidentée. Traversés, à un moment ou à un autre par un ou plusieurs épisodes éprouvants entraînant des ruptures scolaires, les parcours de ces répondants ont également été affectés par des expériences et des événements qui ont eu lieu à l'extérieur de l'univers scolaire.

6.4.1 Les trois types en quelques lignes

L'analyse a jusqu'à maintenant permis de distinguer trois types de parcours : les « Ruptures temporaires avec le milieu d'origine », les « Nouveaux départs », les « Parcours fragilisés ». Les parcours de « rupture » se caractérisent par la pression que les enquêtées perçoivent de leurs parents ou de leur milieu lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur. Les relations familiales sont tendues, en particulier les relations mère-fille, où la communication est par moment ardue. L'expérience scolaire dans le premier programme collégial est éprouvante : l'intégration intellectuelle fait défaut. Cette période coïncide avec l'entrée dans l'âge adulte et un besoin croissant d'autonomie. L'interruption subite des études collégiales accélère la distanciation avec le milieu familial et social. Une pause des études, vécue au

« temps présent », permet une réappropriation du projet scolaire. Par la suite, la réintégration du cheminement scolaire prescrit assure de nouveau l'inscription du parcours dans la trajectoire scolaire familiale. Le reste du parcours se déroule relativement dans les temps.

Les « Nouveaux départs » sont marqués d'un manque de soutien scolaire de la part des parents lorsque l'expérience scolaire devient plus difficile, en raison d'un sentiment d'inadaptation ou d'une forte incertitude vocationnelle. Des facteurs extrascolaires renforcent également le sentiment d'inadéquation, ce qui favorise l'abandon des études. Plusieurs années s'écoulent avant qu'ils n'y effectuent un retour. Ce temps hors du système scolaire, dominé par les contraintes du « temps présent », fait partie intégrante du parcours. Le fait de se sentir limité par un statut socioprofessionnel précaire et peu valorisant contribue à l'émergence d'un nouveau projet scolaire et professionnel. Une conjoncture favorable ainsi qu'un travail de mobilisation individuel permettent la réintégration réussie de la sphère scolaire. Cela marque un point tournant dans le parcours. La nouvelle expérience est positive et agit à titre de confirmation de la valeur sociale des enquêtés. Le parcours scolaire est néanmoins « long » puisqu'une large partie du cheminement se déroule au temps présent.

Des incidents biographiques et des relations père-fils plus ambivalentes au cours de l'adolescence et de l'entrée dans l'âge adulte caractérisent les « parcours fragilisés ». Ces expériences au sein de la famille ont des conséquences sur la vie des enquêtés, ce qui se répercute sur le déroulement de leur scolarité et nuit à la persévérance scolaire. Les parcours sont longs et se caractérisent par des allers-retours multiples entre les sphères scolaire et extrascolaire, à la suite de la réactualisation sporadique de traumatismes antérieurs. Malgré tout, les enquêtés font preuve de résilience et se maintiennent dans le système éducatif. En tant que « bons » étudiants, ils obtiennent de bons résultats et accordent de l'importance aux sanctions de l'institution scolaire, que ce soit les évaluations ou les titres scolaires.

6.4.2 Les pistes interprétatives

Comment ces parcours se différencient-ils les uns des autres et quelle interprétation peut-on

en faire au plan sociologique? En ce qui a trait aux types « Rupture avec le milieu d'origine » et « Nouveaux départs », l'héritage culturel a un lien direct avec l'épisode de rupture scolaire. Dans le premier cas, il s'agit moins d'un problème de transmission que d'appropriation. Le capital et les dispositions ont été hérités, ils sont cohérents avec l'univers scolaire (Lahire, 1994), mais les attentes des parents ou du milieu sont jugées trop contraignantes et les relations familiales s'embrouillent. Les jeunes femmes sentent le besoin de se distinguer, de se démarquer de leur famille dans leur processus d'appropriation de l'héritage familial, voire dans leur développement identitaire, en rompant symboliquement avec leur famille (de Singly, 1996). Car le besoin d'autonomie dépasse l'enjeu scolaire. D'ailleurs, la rupture se situe à différents niveaux du parcours et illustre un besoin de mise à distance des attentes, mais également une quête de liberté individuelle. Celle-ci serait plus précoce chez les jeunes femmes, qui feraient l'objet d'une plus grande surveillance de la part des parents (Bernier, 1997). Galland (1988) pour sa part, a constaté que les jeunes femmes de la classe moyenne avaient des représentations par lesquelles elles tentaient de rompre avec leur milieu familial.

Dans les « Nouveaux départs », l'héritage culturel familial est plus modeste. Plus récent, on peut aussi penser qu'il est plus faiblement ancré²¹⁵ (Bourdieu, 1966). Cela dit, ce sont surtout les conditions de transmission qui font défaut. Les parents sont peu disponibles et peu présents (Henri-Panabière, 2007) et apparaissent limités dans leur capacité à jouer leur rôle de vecteur culturel face à l'école (Lahire, 1995). Sans dévaloriser l'importance des apprentissages et des titres scolaires, ils peinent à transmettre à leur enfant des aspirations élevées. Leur implication dans la vie scolaire de leur enfant est faible et ce manque de soutien lors de moments critiques constitue un facteur contribuant à l'interruption des études.

Par ailleurs, ces deux types de parcours sont marqués par une interruption et un retour à l'école qui constituent les points focaux du récit que font les enquêtés de leur expérience scolaire. Le parcours est divisé entre un « avant » et un « après » distincts. Les parcours de « Rupture temporaire avec le milieu d'origine » cumulent les caractéristiques d'un épisode de bifurcation (Bidart, 2006). Le changement d'état scolaire est radical et imprévisible et suit

²¹⁵ Cela apparaît particulièrement vrai pour Patrice, alors que la situation est moins claire dans le cas de Brigitte, son grand-père paternel ayant travaillé à titre de comptable (voir chapitre 8).

une crise qui contamine d'autres sphères du parcours biographique des enquêtées (notamment familiale). Il entraîne également des conséquences irréversibles, entre autres sur le dossier scolaire, mais surtout sur le plan identitaire. Grâce à cet épisode bifurcatif, les jeunes femmes réussissent à se définir hors de la famille.

Les « Nouveaux départs » sont plutôt marqués par des points tournants, c'est-à-dire « [...] *des changements courts entraînant des conséquences, qui opèrent la réorientation d'un processus* » (Abbott, 2010, p. 207). Les enquêtés quittent l'école de façon précoce. Mais ce qui donne un sens à leur récit est leur retour aux études, qui devient la clé interprétative de la suite de leur parcours scolaire et professionnel. « *Un « turning point » est inévitablement un concept narratif, car il ne peut pas être conçu sans qu'une nouvelle réalité ou une nouvelle direction ait été établie, constat qui suppose au moins deux observations à deux moments distincts dans le temps* » (Abbott, 2010, p. 207). Or, si ce choix a eu des conséquences radicales et irréversibles sur leur histoire de vie, il n'était pas imprévisible. En ce sens, le concept de point tournant semble plus approprié pour cerner ce type de parcours.

Les parcours « fragilisés » sont influencés par l'expérience de vie des enquêtés au sein de leur famille. Les incidents biographiques agissent sur les conditions de transmission et d'appropriation, en déstabilisant la dynamique familiale et relationnelle. Ils peuvent également avoir provoqué des failles dans la psyché individuelle, ce qui peut ensuite se manifester par des difficultés durant la scolarité (Henri-Panabière, 2007), ou dans les choix de vie ultérieure. L'effet est d'autant plus important que la dynamique familiale est déjà problématique ou fragile. L'ambivalence (Lüscher et Hoff, 2013; Widmer et Lüscher, 2011) teinte la relation parent-enfant (père-fils) durant l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte. La relation est compliquée en raison de l'orientation sexuelle du fils ou du père, qui ne correspond pas aux valeurs auxquelles l'un ou l'autre adhère. Or, le père est également la figure du pédagogue, de l'éducateur. L'expérience des enquêtés vis-à-vis leur parent oscille donc entre affection et rejet, solidarité et conflit. Ces parcours se caractérisent en outre par une emprise de la sphère extrascolaire sur la sphère scolaire. La fragilité psychologique des répondants, reflétée notamment par leur resurgissement sporadique de pensées suicidaires, rend certains moments du parcours scolaire plus éprouvants.

Cela dit, malgré les écueils dans le processus de transmission et d'appropriation et des relations interpersonnelles parfois difficiles, ces trois types de parcours montrent un effet hétérogène de l'éducation reçue par les répondants. Hormis Patrice, tous les enquêtés ont obtenu des bons résultats durant leur formation initiale, laissant penser que les dispositions transmises par la famille étaient relativement proches de l'univers scolaire. Et outre Patrice, ils ont tous envisagé d'emblée la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, ce qui dénote une intériorisation réussie de certaines valeurs, comme l'importance des études et l'obtention du titre scolaire. Dans l'ensemble, cela semble avoir contribué à leur persévérance malgré les embûches auxquelles ils ont pu être confrontés.

Nonobstant un effet « structurant », les transmissions et les relations familiales ne déterminent pas tout, surtout quand il est question de jeunes adultes. De façon générale, l'emprise des parents sur la vie de leurs enfants s'étirole avec le temps et les enquêtés qui ont participé à cette recherche ne font pas exception à la règle. Ce faisant, ces parcours reposent également sur des ressorts inhérents aux parcours dans l'enseignement supérieur. Dans le cas présent, la logique commune est celle de l'épreuve (Martuccelli, 2006).

Ces épreuves sont individuelles, d'intensité variable et s'ancrent dans un certain contexte social. Dans le cas des « parcours fragilisés », l'épreuve est d'abord la fissure qui marque le parcours individuel et familial et qui se traduit par la suite par des problèmes de santé psychologique. Les enquêtés vivent des expériences qui les marginalisent (tentatives de suicide, toxicomanie, prostitution), qui fait dévier leur parcours de la norme sociale de réussite, mais desquelles ils parviennent à s'affranchir partiellement, entre autres choses, par le biais de l'école. Néanmoins, ils sont toujours aux prises avec les stigmates de leur passé. Trouver et maintenir leur place dans une société axée sur la performance et l'accomplissement individuel (Ehrenberg, 1998) constitue donc un défi.

Les épreuves que vivent les répondants des deux autres types de parcours ont des retombées plus « positives ». Dans le cas des parcours de « rupture temporaire avec le milieu d'origine », l'épreuve est circonscrite dans le temps et bénéfique pour leur autonomie. Il

s'agit, du point de vue des acteurs, d'un moment difficile dans leur biographie, mais les répercussions sont somme toute superficielles, notamment en raison de leurs ressources (culturelles, sociales, scolaires). Cette « crise » identitaire est peut-être moins le reflet d'une transformation sociale, que d'une friction entre deux générations et deux formes de représentation de l'avenir : celle des jeunes et celles de leurs parents; celles de l'expérimentation versus celle de la reproduction (Dubar, 2000; Galland, 1990).

Dans les « Nouveaux départs », les difficultés sont scolaires, certes, mais l'épreuve qui influence le plus le déroulement du parcours est celle de la précarité sociale et professionnelle et du manque de reconnaissance de la valeur sociale des enquêtés. Cela apparaît d'autant plus central dans le discours des répondants qu'ils sont conscients de l'importance des études et surtout du titre scolaire pour changer leur situation. Ce faisant, l'épreuve agit dans ce cas comme un tremplin permettant à ces répondants de « grandir », d'évoluer et d'éventuellement se mobiliser afin de rompre avec l'insécurité socioprofessionnelle. La dérégularisation du marché du travail et l'insécurité qui en découle affectent en premier lieu et depuis maintenant plusieurs années, les individus les moins qualifiés (Bessin, 1997; Dubar, 2000)²¹⁶. Les retours aux études, lorsqu'ils se traduisent par une actualisation des titres scolaires sur le marché du travail, deviennent un rempart à la dévalorisation, voire à la précarité.

Dans le chapitre suivant, j'exposerai les quatre derniers types de parcours où le discours des enquêtés fait état d'influences multiples sur leur scolaire au niveau de l'enseignement supérieur.

²¹⁶ Voir les études sur le thème de la « flexicurité », comme celle de Tremblay (2008).

CHAPITRE VII

PARCOURS HÉSITANTS ET INFLUENCES COMPOSITES

Ce chapitre complète la typologie présentée au chapitre précédent. Les types de parcours exposés jusqu'à maintenant se caractérisent par une influence plus structurante de l'héritage culturel transmis par la famille ou des relations de sociabilité intrafamiliales sur les épreuves vécues lors du passage dans l'enseignement supérieur. D'autres éléments ont également favorisé les ruptures scolaires des répondants, notamment des incidents biographiques, des scolarités antérieures plus laborieuses, des stigmates sociaux, l'influence négative de personnes significatives de l'entourage, etc. Néanmoins, des difficultés vécues au sein de la famille ou lors de la socialisation au monde scolaire semblent être le fondement des épisodes plus chaotiques qui ponctuent ces scolarités.

Les types de parcours qui seront présentés dans ces pages sont marqués par des hésitations ou des choix scolaires qui reposent sur des influences composites. L'effet de la transmission de l'héritage culturel familial et des relations intrafamiliales demeure présent, mais de façon beaucoup plus souple. Si quelques enquêtés ont vécu des épreuves au cours de leur scolarité, elles ne reposent pas sur des difficultés d'ordre familial. Par ailleurs, plusieurs ont également fait le choix d'un parcours plus long, plus alambiqué. La famille n'est pas toujours étrangère à cet état de choses, mais son apport à la morphologie particulière de ces scolarités apparaît plus indirect.

7.1 « L'erreur de parcours » (Tania, Stella, Nathan)

7.1.1 Description générale

Ce parcours est marqué par un seul épisode de rupture qui se limite au champ scolaire. Les

enquêtés, qui ont connu un parcours scolaire réussi²¹⁷, sont confrontés durant leur scolarité universitaire (premier ou deuxième programme de baccalauréat), à une orientation scolaire qui ne leur convient pas. Le choix initial reposait sur une affinité découverte durant le cégep (Tania, Nathan) ou durant un premier programme universitaire. Or, la confrontation avec la réalité du programme ne correspond pas aux attentes : l'intégration intellectuelle est déficiente. L'enseignement est jugé trop théorique (Tania, Nathan) ou ne cadre pas avec les apprentissages souhaités. « [...] j'me suis rendue compte que j'avais pu envie d'apprendre par cœur » (Stella, R35). L'abandon du programme devient rapidement la seule issue possible. Dans certains cas, cela est vécu comme une épreuve (Tania), pour d'autres, il s'agit d'un accident de parcours (Nathan, Stella). La famille est consultée pendant cette période d'incertitude et constitue une source de soutien (Nathan, Tania).

L'interruption d'études est ici clairement temporaire, le temps de trouver le « bon » programme, qui est parfois déjà connu des répondants qui ont des relations avec des gens dans le domaine (parents, amis) et qui avaient déjà considéré cette option au moment de leur première inscription à l'université. Pour Stella, cette interruption débouche sur un véritable travail de réflexion. Dans tous les cas, l'interruption est courte de durée (six mois à un an) et une fois réorientés positivement, les parcours correspondent de nouveau au « chemin du plaisir » tel que décrit par Doray (2013), c'est-à-dire des scolarités où l'ensemble des logiques d'action se conjugue pour rendre l'expérience scolaire plaisante.

Ces parcours se basent sur des acquis scolaires solides qui limitent la lourdeur du problème vécu, mais également sur un héritage familial cohérent transmis dans un cadre familial où les parents sont restés unis durant toute leur vie. Cela apparaît particulièrement important dans le cas de Nathan, qui est né au Liban durant la guerre civile. Sa famille a dû déménager à de nombreuses reprises durant son enfance. Pourtant, il dit ne pas avoir ressenti de répercussions de cette vie instable sur la suite de son parcours. La stabilité fournie par la famille semble avoir compensé cet état des choses. Dans toutes les familles, la mère a joué un rôle important dans l'éducation des enfants, étant particulièrement présente durant l'enfance. Et bien que le père ait été très occupé (Nathan, Tania), il faisait également partie de la dynamique familiale.

²¹⁷ Hormis Nathan, qui a échoué quelques cours au cégep et a légèrement allongé son parcours.

L'éthos familial était généralement cohérent avec le milieu scolaire. Le degré de sévérité variait d'une famille à l'autre, mais était équilibré par des relations affectueuses entre les membres de la famille.

Le passage vers l'université était une évidence, même si ces enquêtés estiment ne pas avoir subi de pression de la part de leurs parents et s'être sentis libres de faire leurs choix... à l'intérieur d'un cadre prédéfini (Van Zanten, 2009b).

[...] pis pourtant chez nous, mes parents j'pense si on avait voulu pas y aller, ils nous auraient laissé faire ou tsais, tant qu'on aurait fait quelque chose qui nous plaît pis qui nous... dans lequel on se sent accompli. Mais... ça allait quand même un peu d'soi, qu'on aille à l'université (Stella, R 165).

[...] ils m'ont suivi sans mettre beaucoup de pression, ben c'est sûr qu'y m'ont mis de la pression là, que j'finisse c'est sûr jusqu'au cégep ça c'est [Ça c'tait comme le minimum] ouais, ouais, [Ok], ouais ça, ça été comme important, là, c'tait comme tu finis ton cégep [...]. (Nathan, R119).

Mais euh, y ont pas de carrières prédéfinies pour leurs enfants, c'est juste si tu commences quelque chose, fais-le comme du monde. Comme là, ils espèrent que J.[frère cadet] va finir son cégep, parce que là, ça fait 3 ans, y serait temps-là, mais c'est pas tant pour qui aille en philosophie à l'université X, c'est comme finis-le, c'est l'temps là. Mais non, aucune carrière prédéfinie, pis pas vraiment de préférence de domaines non plus, sauf peut-être pas histoire de l'art, mais ça c'est récent là (Tania, R138).

Ces répondants ont de bonnes relations avec leurs parents, qui sont une source de soutien durant l'ensemble du parcours scolaire. Ils interviennent au moment où les répondants en ont le plus besoin : suicide d'une amie (Stella), désorientation scolaire (Tania), période plus difficile au cégep (Nathan). Même une fois adultes, ils continuent de les consulter, un indice de leur fort sentiment d'affiliation familiale. Dans le cas de Nathan, cette affiliation va encore plus loin, puisqu'il reprend l'entreprise familiale pendant quelques années...

Peut-on parler du cercle vertueux de la famille? Il semble y avoir un équilibre entre le capital scolaire des parents, leurs attentes, l'éthos familial, le suivi et le soutien scolaire, la stabilité familiale et le respect et la confiance mutuelle qui existe en raison de relations familiales

jugées harmonieuses. Ces familles ne sont ni trop restrictives, ni trop permissives. Il existe un « habitus » familial qui a bien été incorporé par les enfants. Il ne s'agit pas d'un habitus élitiste (les attentes restent modérées), mais de la classe moyenne, qui donne aux enquêtés l'impression d'avoir le choix, alors que l'université constitue finalement une évidence. Dans ce cas, l'interruption est une « erreur » dans un parcours scolaire somme toute réussi²¹⁸.

7.1.2 Le portrait de Tania

Tania avait 23 ans lors de l'entretien et terminait la dernière session de son baccalauréat en droit. Elle envisageait ensuite de s'inscrire à l'École du Barreau.

Elle habitait avec ses deux parents depuis sa naissance. Son père est originaire d'une famille modeste d'un village de campagne. Il a d'abord obtenu un diplôme collégial puis, après avoir travaillé un certain temps, il s'est inscrit dans un programme de baccalauréat en droit pour faciliter sa nouvelle occupation de gestion immobilière. Sa mère a fait des études en musique (en interprétation piano) au Québec, puis en Europe. Elle a ensuite obtenu un baccalauréat en pédagogie. Elle a enseigné la musique en milieu scolaire et a donné des leçons privées avant de mettre fin à sa carrière. Cette décision a été prise après la naissance de sa troisième fille, née avec d'importantes malformations. Deuxième enfant d'une fratrie de cinq, cette enquêtée a une sœur aînée (maîtrise en interprétation orgue), une soeur cadette (baccalauréat en sociologie) et deux frères cadets (programme collégial préuniversitaire en arts visuels et encore aux études secondaires).

Tania dit ne pas avoir de souvenir particulier de sa scolarité primaire. Elle a fréquenté l'école publique de son quartier, où elle a très bien réussi dans l'ensemble des matières. Elle dit avoir rapidement été autonome dans son travail scolaire. Selon elle, sa mère n'avait pas à la contraindre à faire ses devoirs, elle les faisait d'elle-même dès son retour de classe. Turbulente à la maison, elle était très sage à l'école. Très tôt, l'école est devenue un enjeu

²¹⁸ Stella poursuit des études au doctorat; Nathan avait entamé un doctorat lors de l'entretien, mais il prévoyait l'abandonner, car il avait déjà un emploi qui lui plaisait; Tania finissait son baccalauréat en droit et allait entrer sous peu à l'école du Barreau.

sérieux à ses yeux. Elle se souvient qu'au primaire, elle ne voulait pas manquer l'école par crainte de rater un apprentissage important.

Au secondaire, elle a fréquenté la même école privée que sa sœur aînée. Ce sont ses parents qui l'ont orientée vers ce choix. Elle s'est inscrite en option musique (violon, puis alto) et a fait partie d'un programme enrichi. Son expérience a été positive sur tous les plans. Dès la première année, elle s'est fait un petit groupe d'amis et a excellé dans les disciplines scientifiques. Elle estime tout de même avoir été stressée par l'école, souhaitant toujours avoir de meilleurs résultats. Elle avait de la facilité à apprendre, mais elle devait tout de même investir beaucoup d'efforts dans sa scolarité pour exceller de la sorte. Si quelque chose n'allait pas, elle en parlait systématiquement à ses parents.

Parallèlement à ses études, elle a eu de nombreux loisirs musicaux tout au long de la jeunesse. Une amie de sa mère lui a enseigné le solfège à l'âge de trois ans. Son grand-père l'a initiée au violon à cinq ans. Elle a suivi son père à ses répétitions de chant de chorale dès l'âge de 11 ans et a intégré officiellement cette formation à 14 ans. Par ailleurs, en choisissant l'option musique à son école secondaire, elle a suivi des cours de musique et a fait partie d'un orchestre durant toute sa scolarité secondaire. Elle faisait également partie d'un orchestre jeunesse à l'extérieur de son collège privé.

Incapable de choisir entre ses deux champs d'intérêt, les sciences et la musique, Tania a décidé de s'inscrire dans un programme collégial préuniversitaire de trois ans combinant ces deux disciplines dans deux établissements privés (double-DEC sciences et musique). Ce choix est influencé par son entourage (sœur aînée et amies). Sa vision a posteriori de cette expérience est ambivalente. Elle semble avoir apprécié l'expérience, qui s'est bien déroulée. Elle a continué à obtenir d'excellents résultats, sans trop de difficulté. Or, comme elle a rapidement abandonné l'idée d'une carrière en musique, elle a eu l'impression à la fin de sa scolarité collégiale que ce programme lui avait « fait perdre » une année scolaire.

Au moment de s'inscrire à l'université, elle hésitait entre deux voies : droit ou sciences. Elle a finalement choisi le programme de biochimie. Or, son expérience s'est avérée décevante.

Elle a continué à avoir un bon rendement scolaire et elle appréciait les enseignements théoriques, mais elle a rapidement développé une aversion envers les laboratoires et son coéquipier, avec qui elle n'avait aucune affinité. Cette période a constitué une épreuve pour elle, qui se sentait très déprimée. Elle a finalement abandonné son programme avant la fin du premier semestre, sous les conseils de ses parents. À la suite de cette interruption, Tania a trouvé un emploi « pour s'occuper ». Après une session de flottement, elle a finalement décidé de s'inscrire en droit.

Cette seconde expérience universitaire a été largement positive. Au moment de l'entretien, elle souhaitait faire l'École du Barreau et effectuer son dernier stage, mais elle n'avait pas encore décidé dans quel domaine du droit elle voulait se spécialiser. Si elle ne trouvait pas d'emploi suffisamment intéressant, elle pensait poursuivre des études à la maîtrise dans un domaine connexe au droit. Elle considérait quitter le foyer familial une fois insérée sur le marché du travail.

7.1.3 Interprétation

Le parcours de Tania est un parcours de reproduction sociale ponctué d'une « erreur » qui prend la forme d'une interruption d'études. Il s'agit de la forme la moins « hors-norme » des parcours hésitants.

7.1.3.1 Transmission de l'héritage culturel familial

Ce parcours est continu, hormis un bref épisode de réorientation à l'université. L'héritage familial joue favorablement dans la scolarité, et ce, même au moment de l'interruption scolaire.

Très tôt, Tania s'est investie dans sa scolarité et a adhéré au jeu scolaire (*illusio*). Elle avait de la facilité à apprendre et souhaitait obtenir de bons résultats. Elle a adopté un

comportement consonant avec l'univers scolaire (Lahire, 1994). La rigueur que requérait l'excellence semblait aller de soi pour elle, qui dit avoir été autonome dans son travail scolaire dès le primaire. Ce discours se rapproche de l'« idéologie du don » décrite par Bourdieu et Passeron (1964).

Cette « excellence » dissimule néanmoins un travail d'inculcation et de transmission familiale. Tania est issue d'une famille qui cumule plusieurs caractéristiques propres aux familles héritières (pour ne pas dire bourgeoises) : famille plus nombreuse que la moyenne, priorité donnée à la carrière du mari, mère qui se concentre sur son rôle d'éducatrice (Faguer, 1991; Ferrand *et al.*, 1999). Formée à la fois en musique et en pédagogie, la mère de Tania a assuré une présence constante et a guidé ses nombreux enfants dans leur parcours. Un lien particulier semble s'être établi avec ses filles (Ferrand *et al.*, 1999) : toutes trois ont très bien réussi au plan scolaire et la musique fut au centre du parcours scolaire des deux aînées pendant plusieurs années²¹⁹ (Monnot, 2010). Or, cette initiation précoce à la musique, par le biais d'un instrument complexe, le violon, a été concomitante au développement d'une éthique de travail rigoureuse dans l'univers scolaire. Habituee à devoir fournir de l'effort pour obtenir des résultats, cette vision des choses l'a portée durant toute sa scolarité. Le fait que l'aînée ait suivi la même voie que sa mère, en poursuivant des études supérieures en interprétation musicale, constitue un indice supplémentaire quant au véritable travail de transmission effectué par cette dernière. Tania en fait également mention implicitement lorsqu'elle explique l'importance que sa mère accorde à l'acquisition d'une culture générale en musique. En outre, sa mère a également inculqué le goût de la lecture à ses enfants, en les amenant à la bibliothèque municipale durant leur jeunesse. C'est en empruntant des bandes dessinées qu'elle estime avoir développé son goût pour la lecture.

Si tout cela apparaît si « naturel », c'est que cette transmission s'est effectuée avec aisance, la mère de Tania fonctionnant au plan éducatif avec une certaine « distance », par inculcation

²¹⁹ Seule la troisième fille n'a pas fait de musique, fort probablement en raison de ses handicaps physiques (malformation des mains, notamment). Elle est toutefois membre de la chorale à laquelle participe toute la famille.

douce (Ferrand *et al.*, 1999). Tania a « décidé » de ne plus fréquenter la prématernelle²²⁰; elle faisait seule ses devoirs dès qu'elle arrivait de l'école ; elle avait la permission de contrefaire la signature de sa mère si nécessaire. Elle n'a pas perçu d'attentes particulières de la part de ses parents quant à ces choix scolaires. Or, cela est peu étonnant puisqu'ils cadraient complètement avec les aspirations familiales. Ses parents ont choisi son école secondaire privée ; à l'instar de sa sœur aînée, elle a fait ses études collégiales dans les mêmes établissements que sa mère ; et tout comme son père, elle a finalement choisi de poursuivre des études en droit à l'université. Bref, parce qu'elle poursuit presque à l'identique la trajectoire scolaire familiale, elle a de la difficulté à expliciter le rôle de ses parents dans son orientation²²¹ (Ferrand *et al.*, 1999; Guillaume, 2002).

La maisonnée était régie par des règles souples. Selon Tania, leur application était à géométrie variable, selon l'enfant qui souhaitait obtenir une permission spéciale. Le système marchait bien, puisque les enfants respectaient généralement les prescriptions parentales. La dynamique familiale était régulée par une routine quotidienne, notamment les repas en famille, que sa mère coordonnait midi et soir. Les repas étaient très animés, tous les enfants parlant beaucoup à table. Bien qu'elle ne fasse pas état de discipline, elle évoque une plus grande souplesse de la part de son père que de sa mère, ce qui cadre avec l'idée évoquée par Lahire (1994) d'un éthos féminin plus ascétique et d'un éthos masculin plus hédoniste. Cet état des choses éclaire (en partie du moins), les différences importantes au sein de la fratrie entre la réussite des filles et des garçons. « *Tsais c'est assez évident que c'est les filles qui font leur business, pis pas les gars là* » (Tania, R146). À cet effet, Tania raconte une anecdote qui souligne la « faiblesse » de son père à l'égard de l'aîné des garçons, l'assistant dans ses travaux d'art visuel alors qu'il était manifestement en retard dans ses échéances. Dans le même sens, le rang dans la fratrie pourrait expliquer ces différences de parcours, les parents ayant généralement tendance à être plus exigeants envers les aînés qu'avec les cadets (Henri-Panabière, 2007).

²²⁰ Niveau scolaire se situant en deçà de la maternelle (5 ans) et qui commence à 4 ans. L'inscription est volontaire.

²²¹ Tania a d'ailleurs la réflexion suivante en parlant du parcours musical de son père : « Maintenant que j'dis ça, j'me rends compte que j'ai rien inventé [rires communs]» (R65).

Sa jeunesse a été caractérisée par une vie familiale aimante où régnait la bonne entente. Elle communiquait ouvertement avec ses parents et n'hésitait pas à se confier à eux en cas de problème. Sa mère offrait une oreille attentive à tous ses enfants. Son père travaillait beaucoup, mais semble tout de même avoir été présent. Ce faisant, lorsqu'elle a traversé son épreuve scolaire à son entrée à l'université, le soutien que Tania a reçu de ses parents l'a aidée à faire le choix de l'abandon de son programme universitaire. Cela a facilité sa transition vers un autre domaine. Selon son récit, ce sont ses parents qui lui ont permis de se soustraire à la pression de réussite qu'elle s'infligeait, en laissant tomber ses études en biochimie.

7.1.3.2 Logiques d'action du parcours

Le parcours de Tania est un parcours d'excellence. L'abandon de son premier programme universitaire a constitué une erreur d'orientation qui s'est faiblement répercutée sur la suite de sa scolarité. Cet événement est demeuré circonscrit à la sphère scolaire, mais fut néanmoins perçu comme une épreuve pour la principale intéressée.

Jusqu'à son entrée à l'université, la scolarité de Tania s'est déroulée sous le signe du plaisir. Elle avait de bons résultats scolaires, et bien qu'elle se « plaignait » des efforts à fournir pour réussir, elle était également fière du travail accompli. Elle vivait un certain stress quant à ses performances scolaires, mais cela semblait davantage agir à titre de « motivation » plutôt que comme une pression négative. Tant au secondaire qu'au cégep, elle était intégrée sur les plans social et scolaire. Elle s'investissait énormément dans ses études, mais poursuivait également des activités extrascolaires, notamment musicales. Ses projets étaient peu définis, mais ils tendaient à se préciser doucement, par élimination progressive. Les études universitaires constituaient une évidence à ses yeux.

L'entrée à l'université a « rompu » momentanément ce cercle vertueux en créant un déséquilibre. Déjà, Tania a vécu un important dilemme quant à son choix de programme. *« Ça va peut-être sonner prétentieux, mais moi j'suis bonne dans plusieurs choses. Faque*

j'peux pas choisir [rire] » (R12). En tant que bonne élève, elle pouvait se permettre le luxe d'avoir comme unique projet celui d'être aux études (Beaupère et Boudesseul, 2009). Au cégep, elle a pu retarder le moment de choisir en effectuant un double-DEC, mais elle a ensuite été obligée de décider quelle voie elle prendrait. Ses options étaient néanmoins limitées : elle hésitait entre droit et biochimie. Elle a choisi le second, possiblement car il s'agissait d'une de ses forces scolaires, alors que droit constituait un domaine inconnu. Or, la confrontation avec la réalité du programme a eu pour effet d'invalider sa décision (Hodkinson et Sparkes, 1997). Tania a réalisé qu'exceller dans un domaine ne suffisait pas pour maintenir son intérêt.

Pis genre tsais, les cours allaient bien, la matière je l'aimais, mais c'tait trop... Ben c'est les labs là que ça complètement... j'déteste ça, 8 heures debout à faire un truc qui marchera pas, parce que ça marche pas, ça marche jamais, pis avec mon –bruit d'inspiration- mon partenaire qui arrivait tout le temps en « lendemain de veille »²²², qui avait pas lu le protocole, que... Ah! C'tait l'horreur! [rires] l'horreur! Genre, j'rentrais chez nous à 9h le soir, pis j'allais me coucher [rire], pis c'que j'aimais pas de biochimie c'est que, ben, c'est de la vie de laboratoire, mais c'est aussi que c'est de la matière vraiment déconnectée tsais, tu peux pas... Tsais, j'vais pas parler des liaisons de gamma à table au souper là, ça emmerde tout l'monde, personne comprend, pis c'pas de la matière accessible, faque ça ça m'embêtait beaucoup [...] comme mettons médecine, tu peux en parler à table, infirmerie, tu peux en parler à table, les sciences humaines, en général, ça intéresse les gens quand tu parles, mais, pas les petites liaisons de carbone [rire silencieux] –sourire-, c'est cute,²²³ mais c'est déconnecté. Pis ça, ça me gossait²²⁴ beaucoup du programme. Pis c'est peut-être aussi pour ça que j'aime droit parce que c'est d'actualité. Tout l'monde sait à peu près de quoi tu parles quand tu parles, t'as pas l'air d'un martien, tsais... (Tania, R41).

Ce parcours traduit parfaitement la « théorie » de la transition de Tinto (1993). L'intégration sociale et intellectuelle de Tania au programme était déficiente. Au plan social, elle souffrait du manque de soutien et de complicité avec son coéquipier de laboratoire, mais également de ne pas pouvoir discuter de ses apprentissages avec sa famille, ses amis. Tania est une jeune femme volubile qui a besoin de s'affirmer et d'échanger (« *Tsais comme, on a chacun notre*

²²² Gueule de bois.

²²³ Mignon.

²²⁴ Dérangeait.

*mode d'expression. Moi je gueule et je bitche*²²⁵ [...] » R108). Elle accorde beaucoup d'importance aux relations sociales, comme en témoignent ses références à ses pairs lors de moments plus difficiles dans sa scolarité. Or, tout comme l'interprétation musicale ne semblait pas lui convenir, notamment en raison des nombreuses heures de pratique en solitaire, le domaine de la biochimie ne lui fournissait pas les occasions d'échange dont elle avait besoin. Sans compter que malgré une bonne réussite (elle estime avoir été dans les premières de sa classe), elle entretenait un rapport plutôt critique à la matière, dont elle déplorait le côté abstrait et pratique. Finalement, on peut s'interroger sur ce qui l'a poussée à s'inscrire dans ce programme en premier lieu. La valeur sociale accordée aux disciplines scientifiques n'est peut-être pas étrangère à cette situation²²⁶.

Sa décision d'abandonner ce programme a constitué une épreuve pour Tania qui a eu du mal à concilier ce choix avec son passé de première de classe (« *Le drame de ma vie* » R40). Ayant toujours obtenu des sanctions positives de l'institution scolaire, il lui était pénible d'accepter de s'être trompée dans son orientation. Toutefois, cette épreuve a été amortie par son réseau social (Martuccelli, 2006), et plus particulièrement par sa famille, qui l'a soutenue durant ce moment plus difficile, l'encourageant même à quitter plus tôt le programme, malgré ce que cela signifiait en termes de rendement scolaire.

Si Tania a perçu cet événement comme un « drame », les traces objectives laissées sur la suite de sa scolarité et sur sa biographie sont peu perceptibles. Cela a possiblement influencé le refus qu'elle a dû essayer lors de sa demande d'admission en droit dans un établissement universitaire prestigieux. Elle a aussi cumulé un an de retard dans son cheminement universitaire. Mais les difficultés vécues semblent se limiter à ces deux aspects puisque l'entrée dans le second programme universitaire a signalé le retour vers le « chemin du plaisir

²²⁵ Chiale.

²²⁶ Quand elle explique ses champs d'intérêt, Tania souligne d'ailleurs à quel point elle est peu attirée par les sciences humaines ou le domaine de la gestion. Cela dit, son goût pour les sciences semble étroitement lié à ses performances scolaires dans ce domaine. Elle dit avoir choisi biochimie, car elle avait une étonnante facilité en chimie organique à la fin de son cégep et ce, alors que tous les autres étudiants semblaient avoir beaucoup de difficultés. Par ailleurs, il ne s'agit pas d'un goût hérité de sa famille, puisque personne, hormis Tania, n'a de trajectoire scientifique.

» et vers l'accomplissement d'un projet scolaire et professionnel cohérent aux yeux de l'enquêtée.

7.1.4 Que retenir?

Le cas de Tania illustre le caractère circonscrit des « erreurs de parcours ». L'enjeu est purement scolaire et une interruption d'études permet de rapidement corriger la situation. Certes, la scolarité a été décalée et, dans le cas de Tania, le dossier scolaire comporte quelques résultats plus faibles, mais les répercussions à long terme sur la suite du parcours sont pratiquement inexistantes. La période hors de la sphère scolaire, vécue au « temps présent », est relativement courte et ne sert qu'à faire le pont entre deux inscriptions universitaires. Le projet professionnel se précise et des aspirations élevées guident la suite de la scolarité. Il s'agit de parcours « sans histoire », hormis un bref épisode de désorientation. Une simple parenthèse dans un parcours de reproduction associé à une mobilité scolaire légèrement ascendante.

L'héritage culturel transmis par la famille et les relations de sociabilité existant au sein de cette configuration n'ont pas contribué à l'épreuve scolaire, au contraire. Source de soutien, la famille a aidé à surmonter les difficultés, à effectuer les choix qui s'imposaient et à réorienter le parcours. Ce sont les parents de Tania qui lui ont proposé d'abandonner son premier programme universitaire ! Le rôle de la famille est donc central dans ce type de parcours, mais explique davantage la réussite globale du parcours, plutôt que l'hésitation vécue au cours de leur scolarité universitaire.

7.2 Trouver sa place (Caroline, Lucie, Rachel, Didier, Lyne)

Ce parcours se décline en deux variantes : « La quête » et « L'exploration ». Dans les deux cas, le parcours est vécu au « temps présent ». L'étudiant ne semble pas pressé de s'insérer professionnellement. Pour certains, un projet guide l'entrée dans l'enseignement

postsecondaire, mais il est délaissé ou il se transforme au fil du temps. Les choix scolaires sont faits par affinités et intérêts et touchent, à un moment ou à un autre, une orientation artistique. Le parcours est marqué par la poursuite de plusieurs programmes dans un même ordre d'enseignement, ainsi que par des interruptions avant l'obtention d'un diplôme.

Tous les répondants sont issus de familles où les parents valorisaient l'éducation, où une certaine autonomie était laissée aux enfants au plan scolaire, que ce soit dans les choix ou dans le travail à effectuer. Pour plusieurs, les attentes familiales étaient peu définies. Dans tous les cas, on retrouve dans l'entourage proche (famille, amis des parents) des parcours « atypiques ».

Les deux sous-catégories s'inscrivent dans une logique d'exploration. La différence se situe dans la façon dont les enquêtés sont sortis de ce mode « exploratoire ». Dans un premier cas, les enquêtées sont à la recherche d'un absolu lié au plaisir intellectuel ou à la performance qu'elles acceptent d'abandonner une fois confrontées à une contrainte ou une opportunité externe qui les pousse sur la voie de l'insertion professionnelle. Dans le second, il s'agit davantage de trouver sa voie, tranquillement, en faisant quelques « essais-erreurs ». Le projet professionnel se cristallise au fil du temps.

7.2.1 Description générale : « La quête » (Lucie, Rachel, Caroline)

Le goût du savoir et de l'apprentissage structure ces parcours scolaires dans l'enseignement postsecondaire. L'idée de carrière n'est pas exempte des considérations initiales : Lucie choisit d'abord technique de scène avec l'idée de travailler dans ce domaine ; Caroline s'inscrit en théâtre, car elle souhaite devenir comédienne. Mais ce qui motive ces étudiantes dans la poursuite de leur scolarité est leur intérêt à maîtriser de nouvelles connaissances.

J'ai dû entrer en linguistique en 94, à temps partiel, par pur plaisir. Moi, en fait, plus que de lire, si étudier avait été un emploi rémunéré, c'est c'que j'aurais fait. (Caroline, R17)

Ouais, j'aime beaucoup d'choses pis j'aime quand même approfondir les choses tsais j'ai... Juste savoir en survol, ça m'irrite [...] (Rachel, R39)

*[...] mais aller à l'école entre guillemets, ou apprendre des trucs, ça j'aime ça.
J'pourrais continuer toujours [Toujours ! –rire] (Lucie, R83)*

Parce qu'elles vont à l'école pour le plaisir d'apprendre, ces enquêtées accordent peu d'importance aux diplômes et aux hiérarchies scolaires. Ces parcours sont marqués par des doubles trajectoires dans l'enseignement collégial, à la fois préuniversitaire et technique. Ils sont ponctués d'interruptions d'études avant l'obtention d'un diplôme et dans certains cas (Lucie, Rachel), cette situation est récurrente au cours de la scolarité. La finalité des études étant les études elles-mêmes plutôt que le titre scolaire, cela peut générer d'importantes attentes pouvant conduire à des déceptions (Rachel) ou contribuer au développement d'une vision critique (Lucie) du système éducatif.

Le choix d'un domaine artistique (arts visuels, théâtre, musique) à un moment ou à un autre de la scolarité est également caractéristique de ce type de parcours. Orientant leurs études en fonction de leurs champs d'intérêt, ces jeunes femmes ne craignent pas de tenter leur chance dans des secteurs peu « rentables » sur le marché du travail. Or, les difficultés d'insertion qui en découlent favorisent l'exploration d'autres voies, tant scolaires qu'extrascolaires. Ainsi, après une scolarité décidément orientée vers les domaines artistiques (arts visuels, verre soufflé, histoire de l'art), Rachel tente sa chance en sciences, puis en urbanisme ; Lucie s'investit dans sa vie familiale et dans la rénovation de sa maison après avoir abandonné l'idée de poursuivre une carrière comme guitariste classique ; une fois son diplôme en interprétation théâtrale obtenu, Caroline occupe différents emplois avant d'entrer à l'université en linguistique pour satisfaire son besoin de stimulation intellectuelle.

Ce parcours est d'abord vécu au « temps présent ». Une « job alimentaire » (technicienne de scène pour Lucie ; pêche aux homards pour Rachel ; serveuse pour Caroline) et l'aide sporadique des parents assurent pendant plusieurs années l'autonomie financière nécessaire à la poursuite d'études sans plan de carrière précis. La transition vers l'âge adulte est amorcée relativement tôt (décohabitation entre 17 et 19 ans; mise en couple dans la vingtaine; dans le cas de Lucie et Rachel, achat d'une propriété et grossesse avant l'âge de 30 ans), sauf en ce qui concerne leur situation face aux études dans l'enseignement supérieur, qui les maintient

dans la « jeunesse ».

La transformation de la situation objective de ces étudiantes (mère monoparentale) ou l'apparition d'une fenêtre d'opportunité (offre d'emploi) qu'il faut saisir, modifie soudainement leur rapport aux temps et aux savoirs : il est désormais temps, voire urgent de « se placer ». Alors que jusque-là, une quête intellectuelle ou personnelle guidait le parcours, désormais l'insertion professionnelle en devient la nouvelle articulation. Caroline quitte l'université et intègre de plain-pied le monde du travail, alors que l'obtention d'un titre scolaire qualifiant dirige pour la première fois les choix de programmes de Lucie et Rachel. Ce changement de cap finalise en quelque sorte leur transition vers l'âge adulte (Galland, 1990; Van de Velde, 2008).

Issues de familles où les parents œuvrent ou ont été formés dans le secteur éducatif ou social, les enquêtées grandissent dans un milieu où l'éducation est valorisée. Perçus comme une source de soutien, les parents interviennent au besoin dans la scolarité de leurs enfants (tuteurs pour Rachel ; aide aux devoirs pour les sœurs de Lucie et Caroline) et encouragent leur curiosité intellectuelle, artistique, sportive. Ce sont des enfants soutenues et valorisées dans leur intérêt pour le savoir et la connaissance, mais qui ne sont pas tenues à l'excellence.

Les parents posent certaines balises, mais les enquêtées disposent tout de même d'une grande liberté quant à leur choix scolaire, et ce, dès l'entrée à l'école secondaire. Caroline et Rachel choisissent l'établissement qu'elles souhaitent fréquenter ; Lucie décide de faire sa dernière année d'études secondaires dans un programme « sport-études ». À l'instar des jeunes femmes en « rupture temporaire avec leur milieu », elles sont également les aînées de leur fratrie. Mais contrairement aux « Ruptures... », elles ne subissent pas de pression de la part de leurs parents, dont les attentes apparaissent nettement moins définies. Ayant confiance dans les capacités de leurs enfants, ils n'interviennent pas ou très peu²²⁷ pour recadrer leurs choix dans l'enseignement supérieur, même en ce qui concerne les orientations artistiques. Au contraire, dans certains cas (Rachel), ils vont même jusqu'à les encourager!

²²⁷ On pense ici au refus du père de Lucie quant à son retour au secondaire via l'éducation des adultes pour terminer ses cours de sciences.

Des similitudes sont perceptibles entre ces parcours et ceux poursuivis par leurs mères : celles de Lucie et de Rachel ont toutes deux eu de longues scolarités, caractérisées par une reprise des études après la naissance de leur fille aînée, par des réorientations et par l'abandon de leur doctorat. La mère de Caroline souhaitait initialement s'orienter en théâtre et une bonne partie de son entourage de jeunesse a choisi cette voie. Ce faisant, la perception qu'ont les répondantes et leurs parents des normes de cheminements scolaires semble avoir été modulée par ces expériences moins « conformes ». De plus, si attendes il y a de la part des parents, elles ont été mises à distance relativement tôt lors de la décohabitation du foyer familial.

Finalement, ce type de parcours comporte plusieurs caractéristiques qui peuvent être associées à un parcours dit « féminin ». Le fait qu'il soit centré sur le plaisir d'apprendre plutôt que la performance ou la compétition (Duru-Bellat, 1994) ; qu'il soit orienté vers des disciplines littéraires ou artistiques (Vouillot, 2007) ; que la décohabitation se fasse précocement (Statistique Canada, 2013; Courgeau, 2000); que l'on constate des interruptions « domestiques » (Lucie) ; constituent quelques éléments allant en ce sens.

7.2.2 Description générale : « L'exploration » (Didier, Lyne)

Le parcours d'exploration constitue une quête « en mode mineur ». Plutôt que d'être dans une recherche absolue de l'accomplissement personnel ou de savoirs (les études pour les études), l'étudiant tâtonne afin de trouver le bon programme, la bonne voie. Ce parcours est ponctué de réorientations et s'allonge dans le temps. Cependant, même si la longueur du parcours pèse une fois la scolarité presque terminée (Didier), ou que le passage par certains programmes crée de l'insatisfaction en cours de route (Lyne), cette scolarité par essai et erreur n'est pas décrite comme éprouvante.

Les orientations scolaires sont réalisées ici aussi en fonction d'intérêt et d'affinités, plutôt que

selon un projet scolaire et professionnel précis²²⁸. Cependant, un autre élément joue dans l'orientation scolaire : l'influence d'autrui et plus particulièrement, d'enseignants marquants, du conseiller d'orientation et de membres de l'entourage. Didier s'inscrit en musique au cégep sous les conseils d'un enseignant du secondaire. Pour la même raison, Lyne choisit d'abord le graphisme au cégep, puis la littérature à l'université. La réorientation en sciences humaines de Didier est liée à son entourage ; Lyne se replie sur les arts plastiques à la suite de sa rencontre avec un conseiller d'orientation. En allant en travail social, Didier se dirige dans le même secteur d'activités (services sociaux) que son père ; le frère et le père de Lyne l'ont encouragée à s'inscrire en technique de bureautique.

L'expérience dans l'enseignement postsecondaire n'est pas éprouvante, mais elle est néanmoins ponctuée d'interruptions. Tout comme pour la « Quête », elles sont en partie dues à des orientations artistiques et aux difficultés d'insertion anticipées par les répondants. Mais elles sont également liées à des difficultés d'intégration sociale²²⁹ et intellectuelle ou culturelle. Didier a de la difficulté à s'intégrer socialement dans les groupes de pairs. Cela nuit à son expérience dans le programme de musique puis de sociologie. Dans le même sens, les préférences artistiques de Lyne ne cadrent pas avec la culture dominante au moment de ses études dans le domaine. Elle ne s'y sent pas à sa place.

Le parcours est ici aussi vécu au « temps présent ». Certaines « pauses » dans la scolarité (avant ou après l'obtention du diplôme) participent à une volonté de vivre sa « jeunesse ». L'entrée dans l'enseignement collégial concorde pour Didier avec le départ du foyer familial et le début de la cohabitation avec le groupe d'amis. La grande autonomie qui en résulte est vécue pleinement : sociabilité intense, fête, consommation de drogues et d'alcool, groupe de musique, etc. La pause qu'il choisit de prendre entre le cégep et l'université pour « profiter de la vie » s'inscrit également dans cette perspective. Du côté de Lyne, les études supérieures sont marquées par la difficulté à s'émanciper du cocon familial, à trouver sa place tant sur le plan scolaire que social. *« J'aurais voulu partir, voler un peu plus de mes propres ailes,*

²²⁸ Hormis pour le choix initial de programme de Lyne qui, à sa sortie du secondaire, s'est inscrite en graphisme, mais dont l'admission a été refusée.

²²⁹ Didier dit avoir souffert au cégep de « phobie sociale ».

justement parce que j'étais « moumoune²³⁰ » (Lyne, R32) ». Son départ pour Katimavik constitue une tentative d'émancipation et d'expérimentation de la vie hors de la cellule familiale. Cette tentative sera temporaire, mais reste néanmoins une étape importante dans son parcours de vie qui influence la suite de sa scolarité, notamment parce qu'elle y découvre un goût pour l'apprentissage des langues et, plus largement, des lettres.

Sans nuire aux études, ces expériences contribuent à leur étalement dans le temps et décalent l'entrée dans l'âge adulte. Toutefois, comparativement au parcours de la « Quête », ce décalage reste moins important puisque les deux répondants terminent leurs études avant la mi-vingtaine. De même, leur entrée dans cet âge de la vie demeure plus classique : les études sont terminées avant l'achat d'une maison, la mise en couple, les enfants, etc.

Le « bon » programme c'est-à-dire celui qui permet une cristallisation du projet professionnel (Tinto, 1993) est finalement celui qui débouche sur une pratique : l'intervention (travail social) pour Didier et le travail de bureau (secrétariat) pour Lyne. Dans les deux cas, l'influence de la famille est palpable. Didier est conscient que son parcours suit de près celui de son père : « [...] *c'est clair que moi, dans mon cas, mais ça fait mon affaire, là, j'y pense... [-rires-], mais je suis les traces de mon père [...]* » (Didier, R238). La famille de Lyne intervient directement dans le choix de son programme technique en secrétariat.

Au plan familial, les répondants sont tous les deux les cadets de fratries nombreuses : Didier a deux frères et une sœur alors que Lyne est la dernière d'une fratrie de sept enfants (trois garçons et quatre filles)²³¹. La famille valorise l'éducation, mais le suivi scolaire est variable. Les répondants ont de bons résultats à l'école primaire. Chez Didier, l'encadrement est présent, mais souple, alors que l'éthos est plus ascétique chez Lyne, surtout pour les aînés de la fratrie.

²³⁰ Lâche.

²³¹ Lyne est née en 1965 et se situe à la limite entre la génération du babyboom (1945-1965). Le taux de fécondité moyen à cette époque était de 3,1 au Canada. Didier est né de parents babyboomers. Le taux de fécondité au milieu des années 1980 était de 1,6. (Statistique Canada, 2012).

En ce qui concerne l'autonomie au sein de la famille, le tableau est contrasté. Alors que Didier choisit lui-même son école primaire, Lyne subit l'influence de ses aînés qui orientent ses choix scolaires. Dans le deux cas, les parents n'interviennent pas dans la scolarité postsecondaire de l'étudiant et n'expriment pas d'attentes claires, si ce n'est le fait de suivre un programme d'études menant à l'autonomie financière (mère de Didier) ou professionnelle (Lyne). À cet égard, les figures paternelles sont aux antipodes l'une de l'autre : le père de Didier, s'avère soutenant dans toutes les entreprises, peu importe leur degré de marginalité. *« Mais mon père, lui, ça toujours été, y faut qu'tu fasses c'que t'envies d'faire, pis peu importe que si t'en as envie, y dit, j'vais t'encourager à 100% »* (Didier, R75). Le père de Lyne est généralement peu enthousiaste et plutôt austère. Par rapport à son projet de Katimavik, elle dit : *« Pis mon père, j'm'en souviens plus ou moins. Comme je disais, peut-être qui chialait ben gros avec ma mère [rire], ah elle s'en va là bla bla bla, mais peut-être qui m'en parlait pas. Mais c'tait jamais quelqu'un de ben ben enthousiaste de toute façon là »* (Lyne, R24).

Les cheminements scolaires sont très variables au sein des fratries des deux familles. Les parcours « normaux » ne sont pas la norme dans la famille de Didier. Celui-ci exprime une forme de responsabilité quant aux standards scolaires à atteindre et à reproduire en raison des trajectoires familiales inter et intragénérationnelles, mais cela n'implique pas un parcours rapide ni linéaire. Lyne perçoit pour sa part un effet générationnel dans le type de parcours suivi, les aînés ayant été poussés à poursuivre des études universitaires. En outre, tout comme Didier, Lyne n'est pas la seule de sa fratrie à connaître un parcours plus complexe. Le cadet des garçons (qu'elle appelle « le frère comme-moi ») connaît un parcours scolaire tortueux duquel il sort sans diplôme qualifiant.

7.2.3 Le portrait de Lucie (La quête)

Lucie avait 33 ans au moment de l'entretien. Elle était étudiante à la maîtrise en géographie et travaillait à temps partiel dans une firme d'urbanisme. Elle était la mère d'une petite fille de huit ans.

Lucie a grandi dans un village en région où elle a vécu avec ses deux parents et sa sœur cadette jusqu'à leur divorce alors qu'elle était âgée de 15 ans. Son père a un baccalauréat en sociologie et travaillait dans l'évaluation du service à la clientèle d'une grande entreprise. Sa mère a intégré le marché du travail après ses études secondaires. Mariée jeune (19 ans), elle a effectué un retour aux études collégiales en informatique après la naissance de Lucie. Elle a travaillé un certain temps dans ce secteur, mais n'a pas aimé le domaine. Elle a aussi participé à la création d'une garderie dont elle a assuré la direction quelques années²³². Elle s'est ensuite inscrite à l'université au baccalauréat en éducation, puis elle a poursuivi à la maîtrise et au doctorat, mais n'a jamais terminé ce dernier niveau d'études. Elle a travaillé comme chargée de cours, avant de retourner à l'enseignement primaire. Elle occupait un poste de directrice d'école. Lucie a une sœur de quatre ans sa cadette qui a d'abord étudié en anthropologie à l'université, avant de se rediriger dans l'enseignement. Elle était enseignante au primaire et mère de deux enfants.

Lucie a fréquenté l'école primaire de son village. Elle dit avoir commencé à apprécier l'école en deuxième année. Elle raconte que déjà à cette époque, elle avait un fort caractère, négociant avec son enseignante pour ne pas faire ses devoirs. Elle avait de la facilité dans ses apprentissages et estime avoir été autonome rapidement tant dans son travail scolaire, que dans la gestion de ses efforts. Parallèlement à l'école, elle a commencé des cours de judo à l'âge de six ans et des leçons de guitare à l'âge de 10 ans.

Elle a pris au sérieux son entrée au secondaire et a travaillé très assidûment, en s'auto-disciplinant de façon plus rigoureuse. Elle a obtenu d'excellents résultats les quatre premières années de sa scolarité. En secondaire trois, elle a quitté l'école du village pour poursuivre sa scolarité à l'école polyvalente de la ville la plus proche. Elle conserve un bon souvenir de cette période, où elle a développé d'importants liens sociaux. En secondaire cinq, elle a choisi de quitter sa région pour poursuivre son rêve et aller étudier dans un programme de sport-études en judo. Elle souhaitait devenir une athlète d'élite, mais dit avoir réalisé au cours de l'année qu'elle n'avait pas un niveau suffisant pour progresser plus loin dans son sport. Elle

²³² Dans le discours de Lucie, ce n'est toutefois pas clair si elle a occupé ce poste avant ou après son retour aux études.

est parvenue à maintenir des résultats scolaires convenables, mais le fait que les enseignants misaient sur le sport plutôt que sur les apprentissages scolaires a nui, selon elle, à ses performances. Elle a également eu de la difficulté à s'adapter à la discipline de cette nouvelle école, où elle devait se plier à des règles qui ne lui apparaissaient pas justifiées. Au plan émotif et affectif, cette année de sport-études a été exigeante pour Lucie, qui a rompu avec son milieu d'origine et a dû apprendre à vivre de façon indépendante. Elle dit avoir tout de même apprécié l'expérience.

Désorientée à la fin de son projet de carrière athlétique, elle est revenue dans sa région d'origine avec l'idée de poursuivre des études collégiales dans un programme de sciences, mais il lui manquait des prérequis. Elle s'est inscrite à quelques cours de base au cégep, pensant terminer sa formation à l'éducation des adultes. Toutefois, son père a refusé cette option de crainte qu'elle ne favorise le décrochage scolaire de sa fille. Au cours de cette année de « transition », Lucie a participé à un projet cinématographique dont elle a apprécié l'expérience. Remarquée pour son talent technique, elle a finalement choisi de s'orienter dans ce secteur. Elle travaillait déjà dans un petit théâtre de sa région lorsqu'elle a été admise en technique de scène. Elle a dû à nouveau déménager afin de poursuivre sa scolarité.

Lucie a passé deux ans dans ce programme technique. Elle a d'abord aimé l'expérience, mais elle a rapidement déchanté en raison du fonctionnement de l'école. Estimant que ces apprentissages n'étaient pas nécessaires pour trouver du travail, elle a choisi d'abandonner ce programme d'études. Elle a déménagé dans une grande ville et a travaillé pendant un an, sans toutefois renoncer à retourner aux études. Or, ses options étaient limitées en raison des résultats obtenus durant la technique. Lucie a décidé de s'orienter dans un domaine où les résultats scolaires antérieurs étaient peu déterminants : la musique. Elle a été admise sans trop de difficulté dans un programme d'études collégiales préuniversitaires en interprétation musicale (guitare). Son expérience a été positive, mais elle dit avoir réalisé au bout de sa première année qu'elle ne réussirait pas à faire carrière dans ce domaine. Elle a néanmoins poursuivi une seconde année, tout en modifiant son projet scolaire et professionnel : entrer à l'université en musique populaire sur une base d'expérience. Parallèlement, elle s'est inscrite à l'éducation des adultes pour terminer un cours de sciences. Son travail à titre de

technicienne de scène finançait ses études.

Cette période a coïncidé avec le début de sa relation amoureuse avec son ex-conjoint. Ils ont acheté une maison à rénover, Lucie est tombée enceinte et n'a pas terminé ses études en musique. Elle a passé quelques années à la maison, où elle a fait des rénovations, s'est occupée de sa fille et a participé à la carrière de son conjoint lui aussi musicien. Aspirant réintégrer le marché du travail, Lucie a voulu se réorienter, car les horaires de technicienne de scène étaient peu compatibles avec la vie de famille. Elle s'est inscrite dans un programme d'accès à l'université et a fait une session avant d'être contrainte d'interrompre à nouveau ses études pour suivre son conjoint, qui avait obtenu un important contrat aux États-Unis.

Au bout d'un peu moins d'un an, elle a rompu avec son conjoint qui avait des problèmes de santé mentale et elle est revenue au Québec avec sa fille. Elle s'est réinscrite à l'université pour terminer ses cours « de base » et intégrer un programme menant à l'obtention d'un diplôme qualifiant lui permettant de trouver un emploi satisfaisant. Elle s'est finalement orientée en urbanisme, pour différentes raisons pratiques²³³. Elle a effectué son baccalauréat en trois ans et demi, vivant cette période comme une compétition. Mère monoparentale ayant des ressources financières limitées, elle organisait son temps de façon très stricte pour arriver à ses fins : elle devait se lever à 3h du matin pour étudier et faire ses travaux et conserver du temps pour s'occuper de sa fille. Elle visait d'excellents résultats scolaires, car cela lui permettait de toucher des bourses, ce qui constituait pour elle un revenu d'appoint.

À la fin de son baccalauréat, Lucie a été encouragée à poursuivre à la maîtrise, ce qu'elle n'avait pas prévu au départ. Ses bons résultats lui ont permis d'obtenir des bourses. Grâce à un professeur avec lequel elle avait travaillé durant son programme d'urbanisme, elle a décroché un emploi dans ce domaine à titre de travailleuse autonome. Lucie souhaitait terminer sa maîtrise et envisageait possiblement de poursuivre au doctorat si l'opportunité se

²³³ Au départ, Lucie jonglait avec l'idée d'un baccalauréat en architecture. Mais les conditions d'admission étaient exigeantes et le programme était offert uniquement à l'université la plus éloignée de son lieu de résidence. Elle a découvert l'urbanisme par le biais d'un travail de session et a choisi de s'y orienter. Elle pouvait y accéder immédiatement, les taux de placement étaient excellents et le programme était offert dans un établissement plus proche de son lieu de résidence.

présentait²³⁴.

7.2.4 Interprétation

Le parcours de Lucie est ponctué de plusieurs interruptions, de réorientations et s'allonge dans le temps. Comment l'analyse sous l'angle de la transmission culturelle et des parcours scolaires permettait-elle de rendre compte de ce type de scolarité ?

7.2.4.1 Transmission de l'héritage culturel familial

On sait peu de choses sur les capitaux culturels et scolaires transmis par les parents de Lucie. Elle a eu de la facilité à l'école dès le primaire et dit avoir été autonome très rapidement. Ses parents disposaient de savoirs pertinents à l'éducation de leurs enfants (mère enseignante) et sa sœur a bénéficié de leur soutien et de leur suivi scolaire lors de moments plus difficiles dans sa scolarité. Il semble donc y avoir eu un travail d'inculcation. Pour sa part, Lucie dit avoir hérité de son père son goût de la musique et des sports, des activités qu'elle pratiquait avec lui durant son enfance. N'ayant pas d'intérêt pour la lecture durant sa jeunesse, c'est sa sœur qui accompagnait leur père à la bibliothèque. La famille pratiquait peu d'activités culturelles, mais les activités parascolaires des enfants ont été très tôt encouragées (judo, guitare pour Lucie ; natation et piano pour sa sœur).

Comme dans plusieurs familles, son père représentait le pôle hédoniste de l'éthos familial, alors que sa mère incarnait le pôle plus ascétique, plus autoritaire²³⁵. Les deux parents s'entendaient sur certaines valeurs communes, notamment l'importance de persévérer dans

²³⁴ Lors de notre dernier échange courriel, Lucie avait terminé sa maîtrise et poursuivait des études doctorales.

²³⁵ « Q160 [...] Est-ce qui a des situations où tes parents faisaient usage de discipline ou tsais genre punition, si tu fais pas ça, y va arriver des conséquences ou des trucs comme ça? Est-ce que t'as ce souvenir-là ? / R160 Oui oui, ma mère c'tait la figure autoritaire chez nous [Ok]. Mais mon père était très très conciliation... » (Lucie, R160).

une activité jusqu'à la fin et la valeur de l'argent. Les enfants étaient d'ailleurs obligés de contribuer financièrement dès leur jeune âge à l'achat de leur équipement sportif ou musical. Selon Lucie, ils l'ont tous les deux soutenue dans ses choix, entre autre au moment où elle a décidé de quitter la région pour aller faire une année en sport-études. Cela dit, c'est son père qui représentait la source de stabilité au sein du foyer, sa mère étant moins présente, d'abord en raison de ses obligations scolaires et professionnelles, puis du divorce. Son père a adopté une attitude conciliante et compréhensive envers ses enfants, qui étaient par ailleurs peu enclins à dépasser les limites. «[...] j'ai rarement eu besoin de me faire ramener à l'ordre [...]» (R161). À l'adolescence, il a même incité sa fille à sortir davantage, la trouvant un peu trop sage.

Lucie entretenait une bonne relation avec ses deux parents, mais semblait plus proche de son père avec qui elle partageait certains intérêts. Elle a hérité de sa mère une vision critique du système d'éducation, une posture qu'elle s'est appropriée et a maintenue tout au long de son cheminement scolaire.

Pis ma mère, elle a œuvré dans le monde de l'éducation, elle a poussé sa scolarité, mais en étant très critique. Et j'ai aussi [Hérité] hérité de ça, au point où, mon exposé de fin d'année en secondaire 5, c'était une critique du système d'éducation [-rires- Ok !] où est-ce que j'trouvais que... Je relis ça maintenant, pis j'trouve ça drôle [rires], mais c'était très... C'est ça, cette dimension-là, très autoritaire, hum, peut... un grand moule qui est destiné à tous, mais qui convient à personne individuellement (R173).

Indépendante très tôt dans la vie, le sentiment d'affiliation de Lucie à sa famille apparaît plutôt faible. Enfant, elle dit ne pas avoir accordé d'importance au jugement de ses parents sur ces résultats scolaires. « Ça jamais été important vraiment c'que mes parents en penseraient [rire silencieux]. [...]. Pis j'me souviens, même pas vraiment d'avoir parlé de mes résultats tant que ça à mes parents » (R121). Adolescente, elle a fait le choix de s'éloigner de sa famille pour poursuivre son ambition sportive. Jeune adulte, elle n'a pas hésité à quitter certains programmes d'études qui ne la satisfaisaient plus sans en discuter avec ses parents. Selon elle, ses parents ont toujours été respectueux de ses choix et n'ont jamais tenté d'intervenir dans sa vie. Ils n'auraient pas eu d'aspirations particulières à son

égard, valorisant d'abord et avant tout son autonomie plutôt que l'obtention d'un certain diplôme. Ce faisant, cette valeur centrale dans sa vie, l'indépendance, l'autonomie, semble issue de son héritage familial.

Par ailleurs, même si cela est peu perceptible, les parents de Lucie sont également intervenus ponctuellement dans son parcours. Par exemple, alors qu'elle était enfant, ils l'ont obligée à terminer sa première année de judo même si elle n'aimait pas initialement ce sport. Jeune adulte, son père a refusé qu'elle s'inscrive à l'éducation des adultes, une décision à laquelle elle s'est pliée. De même, malgré une impression de « *self-made woman* », son parcours « anticonformiste » reproduit en quelque sorte celui de sa mère, qui a aussi essayé plusieurs programmes, notamment dans des secteurs moins conventionnels pour les femmes (informatique), pour finalement poursuivre une scolarité longue lorsque ses filles ont atteint l'âge scolaire. Ce faisant, la transmission familiale d'un système de valeurs relativement fort (autonomie, anticonformisme, esprit critique) et d'un modèle de trajectoire plus atypique (parcours maternel) semble participer chez Lucie à cette quête de savoirs et d'accomplissements personnels.

7.2.4.2 Logiques d'action du parcours

Lucie a essayé différents programmes au cégep puis, dans une moindre mesure, à l'université avant de finalement se diriger en urbanisme. Quelles sont les logiques guidant ses choix, mais également ses interruptions d'études ? La dimension extrascolaire, le rapport au temps ainsi que la dimension subjective du parcours apparaissent prédominants.

De façon générale, les loisirs, les activités parascolaires et les expériences de travail de Lucie ont influencé ses premières orientations scolaires. La sphère extrascolaire a eu des répercussions sur la sphère scolaire de ce parcours. Avant même d'entrer au cégep, Lucie avait déjà un projet : celui de devenir une athlète d'élite. Il s'agissait d'un choix fortement influencé par le judo, une activité sportive qu'elle pratiquait depuis la prime enfance. Au cégep, après une année d'hésitation, elle s'est inscrite en technique de scène. Ce choix

reposait sur une expérience parascolaire qui l'avait amenée à dénicher un travail dans ce secteur. Lorsqu'elle a interrompu ce programme, c'est vers la musique qu'elle a décidé de se réorienter, du fait qu'elle jouait de la guitare à titre amateur depuis l'âge de 10 ans. Cela dit, ses choix scolaires ont également été le résultat de contraintes structurelles. Lucie n'a pas pu s'orienter en sciences à son entrée au cégep faute des prérequis nécessaires. Et ses choix collégiaux et universitaires ont été limités en raison de son dossier scolaire marqué par ses abandons.

Durant cette période de « jeunesse », une logique d'exploration a dominé son parcours scolaire. L'abandon de ses ambitions sportives l'ayant déstabilisée, Lucie a expérimenté divers domaines sans sembler se préoccuper du temps. Cela était possible en raison de son indépendance financière que lui fournissait son métier de technicienne, qu'elle a acquise très tôt, avant même de commencer son premier programme collégial. Déjà « insérée » au plan professionnel, même s'il s'agissait d'une situation temporaire, elle ne ressentait pas la pression du temps. Cette même logique d'exploration semble avoir caractérisé sa vie extrascolaire à la suite de l'abandon de son programme de musique, alors qu'elle a touché à différents projets de vie (achat et rénovation d'une maison, enfant, compagnie de musique, etc.). Dans ce cas, le soutien financier de son conjoint lui a offert la possibilité de s'investir dans la sphère domestique.

Toutefois, la logique semble s'être transformée au moment où elle a tenté un retour à l'université. L'influence de la sphère extrascolaire était toujours prégnante, mais elle est devenue une source de limites plutôt que de possibilités. Alors que sa scolarité avait jusque-là été une quête d'apprentissages associée à des intérêts personnels, elle était désormais dirigée en fonction des « contraintes » propres à son rôle de mère. La situation est devenue critique au moment de sa séparation : soudainement, elle se retrouvait devant l'urgence de se « placer » au plan socioprofessionnel, pour être en mesure de subvenir aux besoins de sa fille.

On s'est séparé, pis j'suis revenue ici. Et puis j'ai repris –rire- le projet de retourner aux études, mais avec un autre objectif en fait là. Jusqu'à ce moment-là, j'y allais vraiment au niveau de mes intérêts personnels là, pis une espèce de quête absolue [L'accomplissement...] Voilà! [La recherche de l'accomplissement]. Alors que là [...] j'voulais me placer les pieds à quelque part [Hum]. Ce, le papier était plus juste l'accomplissement comme tu dis, mais un passeport pour l'autonomie financière (Lucie, R60).

Son choix de programme universitaire cadrerait certes avec ses champs d'intérêt, mais il était avant tout motivé par des considérations très pragmatiques : préalables, proximité, débouchés. Les études ne constituaient plus une « quête personnelle », mais une façon d'obtenir un « passeport social²³⁶ » vers une nouvelle autonomie financière, une nouvelle stabilité.

Les expériences scolaires de Lucie ont été variées, mais elles ont été marquées par une constante : la recherche de la performance. Au cours de l'entretien, elle a utilisé différentes expressions pour en parler : « *Je me suis démarquée, je me suis fait remarquer, j'ai bien performé, j'ai excellé, j'voulais me challenger, j'ai atteint des résultats, je me suis mise à avoir des notes dans le tapis, j'me suis défoncée, j'ai performé énormément...* ». La performance est évoquée principalement en lien avec ses études dans le programme de baccalauréat, mais aussi par rapport à son année sport-études en judo, à une activité parascolaire de cinéma qui l'orientera vers la technique de scène et à son programme collégial de guitare.

La performance requiert de l'effort et cela ne devient satisfaisant que lorsqu'il porte ses fruits : « *Et puis à la fin de tout ça, avec la moyenne que j'avais, on m'a offert une maîtrise –sourire [-Rire- J'ai dit oui !] J'ai dit oui, je l'ai prise. Pis là où j'en suis maintenant, ben je suis très confortable, dans ce pattern-là* » (R60). Mais dès que Lucie ne réussit plus à se distinguer, elle tend à abandonner.

²³⁶ Il s'agit d'une expression que Lucie utilise à plusieurs reprises durant l'entretien lorsqu'elle parle de son diplôme de baccalauréat.

Cette année-là de sport-études, j'avais bien performé, mais en même temps, c'était comme le dernier coup-là, pis j'avais perdu aussi mes illusions de jeux olympiques pis de carrière, pis de toutes ces trucs-là (R19).

[...] j'ai travaillé fort –rire-. J'ai pratiqué, pratiqué, pratiqué ma première année, ça été super, j'ai réussi à me démarquer aussi au niveau des notes, pis au niveau de l'instrument. [...] j'ai travaillé fort, j'ai atteint des résultats, mais en même temps, j'ai perçu une limite, c'que les gens font pas nécessairement dans l'processus peut-être qui travaillent un peu moins fort, pis euh... [petit rire commun] (R37).

La performance apparaît alors comme une stratégie de distinction. Lucie a besoin de sentir qu'elle se « démarque » pour apprécier son expérience. En dehors de cette dynamique, la poursuite de ses études semble perdre son sens. Et ce, bien que Lucie demeure critique de la course à l'excellence scolaire à l'université. « [...] j'suis allée chercher mon bac, j'l'ai fait « by the book »²³⁷, j'ai pété des « scores »²³⁸, mais ça m'impressionne pas moi-même » (R195).

Pour cette enquêtée, le baccalauréat a constitué une forme de compromis dans son rapport aux études. Durant son parcours, elle a privilégié ses apprentissages et le développement de ses compétences, sans que cela l'ait empêchée de tenter d'obtenir d'excellents résultats. Très critique face à l'école depuis l'adolescence, elle a toujours accordé peu d'importance au titre scolaire. Une fois le rendement maximal atteint et le besoin de reconnaissance satisfait, l'obtention du diplôme n'apparaissait plus nécessaire. Cet élément, doublé d'une expérience scolaire insatisfaisante, éclaire l'abandon de ses études en techniques de scène. Pouvant déjà travailler dans le milieu sans diplôme et disposant déjà du réseau pour le faire, Lucie n'a pas cru bon de terminer ses études dans ce domaine. Cela explique également qu'elle ne perçoive pas ses abandons de programme comme des échecs. Ayant poussé son apprentissage au maximum de ses capacités, ayant retiré de ces expériences ce dont elle avait besoin pour évoluer, l'interruption était perçue comme une étape dans un cheminement (« j'passais à un autre appel » (R13)) plutôt que la fin abrupte d'un projet scolaire ou professionnel. Même si au départ, elle ne s'est pas conformée au cheminement prescrit, Lucie considère qu'elle a eu

²³⁷ En respectant les règles.

²³⁸ J'ai eu d'excellents résultats.

de belles réalisations et qu'elle est entrée dans le « moule » le moment venu.

7.2.5 Que retenir?

« Trouver sa place » constitue un type de parcours qui se déroule au temps présent et qui est marqué par une logique exploratoire. Lucie ne quitte pas ses programmes d'études collégiales en raison de difficultés scolaires ou de problèmes dans sa vie personnelle ou familiale, mais plutôt parce qu'elle est en quête de savoirs, de connaissances, d'accomplissement et de distinction. La signification accordée au diplôme n'est pas assez importante pour la maintenir plus longtemps sur les bancs d'école. Ce type de parcours, et plus particulièrement sa variante « La Quête », comporte certains traits communs avec la trajectoire d'« expérimentation » décrite par Longo *et al.* (2013) dans leur étude sur les parcours des jeunes en Argentine, en France et au Québec ou encore le modèle de la jeunesse « *Se trouver* » que Van de Velde (2008) a dégagé de ses analyses sur la jeunesse européenne²³⁹.

Les trajectoires s'amorcent dans une prise d'indépendance précoce, dès la fin de l'adolescence, et se prolongent par des itinéraires sinueux et discontinus, marqués par une alternance potentielle entre différents statuts familiaux – union libre et vie solitaire – différents statuts sociaux – études et expériences professionnelles. Provoquée, voire cultivée, cette mobilité est jugée nécessaire à la construction de soi et à la définition progressive d'une identité sociale (Van de Velde, 2008, p. 14).

Cela dit, contrairement aux jeunes Européens, l'expérimentation ne prend pas fin avec la naissance du premier enfant. En effet, le parcours de Lucie montre que « tâtonner » au plan scolaire n'est pas nécessairement corollaire d'une expérience extrascolaire hésitante. De fait, elle a franchi les différentes étapes de sa vie adulte (emploi, conjoint, maison, enfant) sans que son parcours scolaire n'aboutisse. Il faut plutôt attendre une « crise », dont les implications sont lourdes de conséquences, pour que la pression à trouver le bon programme débouchant sur un diplôme qualifiant se fasse sentir. Cela dit, le sentiment de devoir « se

²³⁹ Ce type d'expérience serait particulièrement fréquent chez les jeunes Danois. Selon Van de Velde (2008), il s'agit également de la forme la plus « individualisée » des parcours de vie.

placer », c'est-à-dire de trouver sa place professionnellement, est également lié au temps qui passe et au besoin de penser le parcours en fonction d'un futur professionnel comme le révèlent les parcours d'exploration.

Finalement, même si ce type de parcours semble être fortement individualisé, il révèle également que la famille peut être une source de modèles anticonformistes facilitant la transgression des normes sociales de réussite par les enfants. En ce sens, les parents et la fratrie sont des sources de transmission de valeurs, d'aspirations, de modèles favorisant une scolarité individualisée, comme l'illustre le parcours de Lucie.

7.3 Devenir technicien (Benoît, Céline, Gabriel, Gaëlle)

Ce type de parcours est marqué par le passage dans l'enseignement technique lequel, combiné avec des expériences extrascolaires, permet aux étudiants d'affiner leur projet professionnel. Deux sous-types se sont dégagés de l'analyse. Le premier correspond à « L'épreuve scolaire orientante » (Céline et Gabriel). Il est caractérisé par une entrée dans l'enseignement supérieur se déroulant au « temps présent ». Le passage par l'enseignement technique est réalisé à la suite d'une interruption d'études découlant d'une expérience scolaire décevante. Le second, qualifié de « Choix stratégique » (Benoît et Gaëlle), débute par le choix réfléchi d'un programme technique dès l'entrée dans l'enseignement supérieur. D'abord perçu comme une étape dans un parcours scolaire long, le passage par cette formation finit par jouer un rôle déterminant dans l'insertion professionnelle des enquêtés. Dans tous les cas, les expériences de travail vécues en parallèle ou entre deux programmes d'études contribuent à la reconversion des aspirations scolaires et professionnelles.

7.3.1 Description générale : L'épreuve scolaire orientante (Céline et Gabriel)

Ce parcours dans l'enseignement supérieur débute avec un projet scolaire vague orienté vers la poursuite d'études universitaires. Les choix sont faits par affinité avec les disciplines, sans

réflexion approfondie sur les débouchés scolaires ou professionnels. D'autres éléments participent également à la décision, entre autres, le lieu de l'établissement scolaire (proximité ou, à l'inverse, distance du foyer familial). Les enquêtés s'inscrivent dans un programme préuniversitaire, ce qui constitue une suite logique de leur scolarité secondaire et des aspirations scolaires de leurs parents.

Le parcours se déroule au « temps présent », les étudiants ne semblant pas dans l'urgence de terminer leurs études. Céline effectue son premier programme collégial dans les délais prescrits, mais prend ensuite une pause d'un an afin de voyager en Europe²⁴⁰. Gabriel, qui avait déjà du mal à anticiper son entrée au cégep, est incapable de s'engager sérieusement dans ses études et fait la fête avec ses amis, sans prévoir les conséquences à long terme de ses comportements.

Or, une ou plusieurs expériences scolaires négatives engendrent éventuellement une interruption de la scolarité des enquêtés. Pour Gabriel, le cégep s'inscrit en continuité avec une expérience pénible à l'école secondaire. Il ne réussit pas à trouver la motivation pour s'investir dans ses études et son intégration est déficiente tant sur le plan social qu'intellectuel. Le cumul d'échecs, semestre après semestre, conduit à son expulsion. Pour Céline, son entrée à l'université en biologie constitue sa « pire » expérience scolaire. Incapable de s'intégrer au programme, n'appréciant ni le contenu théorique ni le climat de compétition, découragée à l'idée de devoir poursuivre ensuite à la maîtrise voire même au doctorat pour dénicher un emploi dans son domaine, elle abandonne après sa première session.

Cette interruption d'études est mobilisée à des fins d'expérimentation (travail, voyage, processus d'orientation). Que ce soit implicite ou explicite, cette période constitue un moment de réflexion pour ces étudiants qui « cherchent » un nouvel intérêt scolaire.

Les expériences extrascolaires favorisent l'émergence d'un nouveau projet scolaire qui

²⁴⁰ Elle était entrée avec un an de retard au cégep, après une année d'études secondaires supplémentaire effectuée aux États-Unis.

entraîne un important changement de direction dans le parcours des enquêtés. Auparavant tournée vers l'expérience scolaire antérieure (Gabriel) ou en cours (Céline), la scolarité dans l'enseignement supérieur est désormais orientée vers le futur, portée par des aspirations scolaires et professionnelles mieux définies. Le choix du nouveau programme est également influencé par les expériences scolaires passées qui poussent les enquêtés à abandonner leurs aspirations universitaires et à privilégier un cheminement scolaire plus court et menant plus rapidement au marché du travail.

[...] j'avais peur de me... m'embarquer dans un diplôme général au cégep pis ensuite de faire trois quatre ans d'université, pis finalement peut-être que j'fais ça, mais finalement j'me rends compte que j'aime pas ça... Faque tsais, j'tais comme super anxieux là, vraiment hyper anxieux par rapport à ça. Faque j'ai dit, non non, j'vais essayer de faire quelque chose de plus concret, de plus terre à terre qui va s'terminer plus rapidement pis qui va m'intéresser quand même, tsais. Euh, j'pense que ça été ça qui a été l'décllic là, j'avais juste la chienne²⁴¹ de m'embarquer dans un projet d'études qui allait durer comme sept ans parce que j'avais jamais connu d'expérience positive à l'école, tsais (Gabriel, R22).

[...] tsais si j'avais pas vécu cette session-là, peut-être que j'serais allée en agronomie à l'université, mais là, j'avais comme peur, j'me disais ha non, ça va tu être encore pareil, tsais comme deux ans de théorie avant de faire quelque chose vraiment les mains dedans. Pis j'me disais, si c'est ça, c'est sûr que j'tougherai²⁴² pas encore pis ça va encore m'avoir coûté cher, pis tout ça, fait que autant faire une technique. Pis après, j'me disais, pis après, il sera jamais trop tard quand même pour aller en agronomie tsais. [ok], mais c'est ça. Fait que oui, c'est pour ça que j'ai choisi de faire la technique. (Céline, R29)

L'intervention d'un membre de l'entourage permet aux enquêtés de préciser leur choix en tenant compte de leurs champs d'intérêt et de leurs craintes. Il s'agit également d'une étape importante dans la reconversion de leurs aspirations scolaires, de l'enseignement universitaire vers l'enseignement technique. Bien qu'ils n'envisagent pas un retour sur les bancs d'école, le fait que ce choix soit « réversible » les sécurise.

Ce parcours dans l'enseignement supérieur se « conclut » par une expérience scolaire positive

²⁴¹ Avoir peur.

²⁴² Persévérerai.

tant dans sa dimension intellectuelle que sociale. Les études sont réalisées sans difficulté ni interruption et débouchent sur l'insertion professionnelle des enquêtés dans leur domaine de qualification.

Sur le plan familial, Gabriel et Céline sont issus de familles où l'éducation est valorisée, mais où le suivi scolaire est relâché. Les bons résultats scolaires obtenus semblent en être la justification. Néanmoins, les parents apparaissent intéressés par la scolarité de leurs enfants et interviennent en cas de nécessité. Les parents de Gabriel le changent d'école secondaire lorsque la situation devient critique ; ceux de Céline insistent pour que son frère cadet termine ses études secondaires. Lorsqu'ils interrompent leurs études postsecondaires, leurs parents les soutiennent : la mère de Gabriel l'incite à consulter une conseillère en orientation et lors de son retour aux études, Céline évalue avec son père le choix de son programme.

Ce parcours est également marqué par des aspirations universitaires au sein de la famille, portées principalement par la figure maternelle. Ce sont les mères qui sont dépeintes comme déçues ou anxieuses des choix scolaires de leurs enfants lorsqu'ils remettent en question la poursuite d'études universitaires. Ces aspirations demeurent modérées et ne constituent pas une exigence, mais plutôt un souhait, qui finalement ne sera exaucé par aucun des membres de la fratrie. En effet, les parcours encore plus « improbables » des cadets²⁴³ jettent un éclairage favorable sur la situation scolaire des enquêtés, ces derniers ayant « au moins » terminé un programme collégial d'enseignement technique et ainsi assuré leur avenir par l'obtention d'un titre scolaire qualifiant.

Il est tentant de percevoir ces parcours scolaires de mobilité scolaire descendante comme une forme d'échec de la transmission culturelle familiale puisque cette situation s'étend à l'ensemble des membres de la fratrie. De fait, des conditions de transmission plus difficiles ou des normes familiales qui n'étaient pas toujours en adéquation avec le milieu scolaire ont probablement contribué à écarter les enquêtés du cheminement attendu. Pourtant, les histoires des enquêtés pointent davantage en direction d'une explication en termes d'expériences et de

²⁴³ Le frère de Céline obtient son diplôme d'études secondaires (DES), mais ne fréquente pas les études supérieures. La sœur de Gabriel s'inscrit dans un diplôme d'études professionnelles (niveau secondaire) après l'obtention de son DES.

logiques d'action, les épreuves scolaires dans l'enseignement supérieur et les expériences extrascolaires propres à la jeunesse (travail, voyage) ayant eu un impact décisif dans la déviation de la trajectoire familiale. Une déviation partielle puisque finalement, les enquêtés ont choisi des domaines professionnels concomitants à ceux de leurs parents²⁴⁴.

7.3.2 Description générale : Le choix stratégique (Benoît, Gaëlle)

Le second cas de figure est celui du « choix stratégique ». Les enquêtés entrent directement en formation technique avec un projet scolaire et professionnel relativement clair : pour Benoît, il s'agit de travailler dans une bibliothèque ; pour Gaëlle, d'intervenir auprès des jeunes en difficulté. Cette orientation scolaire et professionnelle s'est développée au cours de leur enfance ou leur adolescence, en lien avec leurs expériences extrascolaires. Benoît apprécie les bibliothèques depuis qu'il est tout petit, notamment pour le service que cela lui offrait²⁴⁵. Gaëlle est inspirée par sa fréquentation de la maison des jeunes²⁴⁶ dans la définition de son projet de carrière.

La formation technique n'est pas conçue comme une fin en soi, mais plutôt comme une étape dans un cheminement scolaire plus long. En effet, le « détour » par ce type de programme est volontaire et vise l'obtention d'un diplôme qualifiant à court terme favorisant une intégration rapide au milieu du travail. Il s'agit d'une « stratégie délibérée » (Trottier *et al.*, 1999) dans une trajectoire « assurancielle » (Longo *et al.*, 2013), soit un choix visant la qualification et l'ouverture du maximum des possibles pour la suite du parcours. De fait, deux motifs ont sous-tendu ce choix : la recherche de sécurité et la « facilité ». Comme le programme

²⁴⁴ Céline a choisi d'étudier en production horticole et ses deux « pères » sont dans le milieu de l'agriculture. Son père biologique est agriculteur (ferme laitière) et son (beau)-père est agronome. Gabriel a étudié en éducation spécialisée. Son père a travaillé dans le secteur de l'éducation et sa mère est psychologue.

²⁴⁵ Benoît accorde beaucoup d'importance à ses valeurs dans ses choix d'orientation professionnelle. « [...] mais j'ai toujours travaillé à des endroits où la mission m'interpellait, où j'avais l'impression d'faire quelque chose de...de bien, tsais » (Benoît, R53).

²⁴⁶ Les maisons de jeunes sont des associations communautaires proposant un lieu de rencontre pour les jeunes de 12 à 17 ans. Les jeunes qui fréquentent l'endroit peuvent participer à des activités, élaborer des projets, etc. Des intervenants assurent l'animation.

d'enseignement technique débouche sur un emploi qualifié au bout de trois années d'études, il est d'abord perçu par Gaëlle comme une garantie pour assurer un revenu décent durant son parcours universitaire²⁴⁷. Cette orientation scolaire est aussi envisagée par les enquêtés comme une voie de contournement d'un cheminement plus « classique » vers l'université qui aurait pu s'avérer plus exigeant. Gaëlle peut ainsi éviter certains cours dans le programme préuniversitaire menant à la psychologie. Benoît n'est pas obligé d'obtenir sa maîtrise en bibliothéconomie pour commencer à travailler dans une bibliothèque. La technique en documentation apparaît comme une solution puisqu'il n'existe pas de formation universitaire de premier cycle dans ce domaine.

Le parcours est d'abord orienté vers le futur, mais ce futur tend à changer avec les premières expériences scolaires et extrascolaires liées au domaine d'études. Pour Gaëlle, les expériences scolaires et extrascolaires particulièrement positives engendrent l'abandon du projet initial, soit une formation universitaire en psychologie. Elle se concentre sur son objectif à court terme, soit l'obtention de son diplôme et le travail en tant qu'éducatrice auprès de la clientèle atteinte de déficience intellectuelle. En ce qui concerne Benoît, dans un premier temps, les expériences scolaires et extrascolaires décevantes dans le secteur d'activités choisi ont pour effet de recadrer ses aspirations sur un projet purement scolaire. Toutefois, une seconde expérience extrascolaire dans le domaine de la documentation, réalisée en parallèle des études universitaires, entraîne le renouvellement du projet de départ et le retour aux études dans le programme technique interrompu.

[...] j'ai commencé à travailler comme commis donc...ça d'mande seulement un secondaire 5 dans l'fond une job étudiante, à la Bibliothèque N. en faisant mon bac à temps plein. Donc là, j'tais à temps partiel à bibliothèque. Et j'me suis rendu compte que hey, y'a des techniciens en documentation-là qui font une job intéressante, qui parlent avec le public, qui ont des défis [...] j'ai mis mon bac en socio, euh... sur le « hold »²⁴⁸, là, j'ai arrêté, le temps d'aller finir ma technique (Benoît, R9).

²⁴⁷ C'est également une perspective que développera Benoît pour justifier son retour en technique et l'abandon temporaire de son programme de baccalauréat en sociologie.

²⁴⁸ Pause.

Ainsi, les expériences tant scolaires qu'extrascolaires en lien avec leur programme dans l'enseignement technique amènent les répondants à reformuler leur projet scolaire et professionnel, sans toutefois abandonner définitivement leur choix initial. Dans le cas de Gaëlle, il s'agit d'une reformulation mineure puisqu'elle demeure dans le domaine de l'intervention. Le changement de direction est plus flagrant pour Benoît (de la documentation à la sociologie), mais il s'avère finalement temporaire.

Ce parcours est marqué par un rapport ambivalent à l'université. Les aspirations universitaires sont présentes et ce, dès l'entrée dans l'enseignement supérieur : Gaëlle souhaite d'abord aller en psychologie à l'université et d'emblée, Benoît ne conçoit pas la technique comme une fin en soi. Leurs diverses expériences au cégep et dans le monde professionnel les amènent à reformuler leur projet scolaire. Mais contrairement aux enquêtés ayant vécu une « épreuve scolaire orientante », leurs aspirations universitaires ne disparaissent pas, elles se transforment et elles finissent par se concrétiser avec plus ou moins de satisfaction. Les études universitaires sont en concurrence avec d'autres priorités (travail « sur le plancher » et savoir expérientiel pour Gaëlle ; stabilité et sécurité pour Benoît) qui en diffèrent la poursuite ou en freinent carrément l'accomplissement. Centré sur un objectif professionnel, le parcours est davantage ancré dans une temporalité à court terme (l'employabilité, l'expérience concrète), plutôt qu'en fonction d'un avenir scolaire incertain (en termes de débouchés ou d'apprentissages). Gaëlle abandonnera les études universitaires au bout de trois sessions à temps partiel. Benoît terminera son programme de baccalauréat en sociologie après l'obtention de son diplôme technique, mais sans une visée professionnelle, en étudiant à temps partiel et en travaillant comme technicien en documentation.

Les mères sont ici aussi les principales porteuses des aspirations scolaires au sein de la famille et semblent les plus impliquées dans le suivi scolaire des enfants (Héran, 1994). L'éducation constitue une valeur au sein des deux familles qui agissent en conséquence. La scolarité fait l'objet d'un suivi durant l'école primaire et certains choix sont davantage « encadrés » par les parents. La mère de Gaëlle décide de l'école secondaire que sa fille devra fréquenter ; la mère de Benoît l'oblige à suivre des cours de mathématiques enrichis au secondaire, afin qu'il conserve certaines options pour la suite de sa scolarité.

Ce faisant, le rapport aux études universitaires est influencé par la relation que les enquêtés ont entretenue durant leur jeunesse avec leur mère. Ce sont d'ailleurs elles qui doivent être convaincues du bien-fondé d'une orientation en formation technique. Or, la relation mère-fils ou mère-fille durant l'adolescence est ici très contrastée. Pour Benoît, il s'agit d'une très bonne relation tant avec la mère qu'avec la famille maternelle²⁴⁹. Le jeune homme adhère complètement au système de valeurs et au projet éducatif de ce côté de sa famille²⁵⁰, bien qu'il ne se sente pas assez ambitieux pour viser d'emblée une scolarité longue. Dans le cas de Gaëlle, la relation mère-fille est tendue dès le début de l'adolescence. Les communications sont difficiles, voire par moment inexistantes et la figure maternelle constitue un contre-modèle plutôt qu'un exemple à suivre. Dans le premier cas, l'importance des études universitaires a été incorporée et assimilée. C'est d'ailleurs ce qui semble porter Benoît dans son choix de terminer ses études de 1^{er} cycle en sociologie, malgré l'obtention de son diplôme technique et d'un emploi permanent dans ce secteur d'activités. Dans le second, la situation est plus complexe. Gaëlle est critique face aux études universitaires, tout en choisissant néanmoins de s'y inscrire « ce qui fait le bonheur de sa mère ». Cependant, elle décidera finalement d'abandonner son programme de certificat pour se consacrer à son travail d'intervenante, puis d'organisatrice communautaire.

7.3.3 Le portrait de Gabriel (L'épreuve scolaire orientante)

Gabriel avait 25 ans au moment de l'entretien. Diplômé du programme d'études techniques en éducation spécialisée, il travaillait depuis deux ans comme intervenant.

Il a habité toute sa jeunesse dans une grande ville avec ses parents et sa sœur cadette, adoptée alors qu'il était âgé de 6 ans. Sa mère a un diplôme de maîtrise en psychologie et exerçait en pratique privée. Son père, qui était décédé depuis deux ans au moment de l'entretien, avait un

²⁴⁹ À noter que les parents de Benoît sont séparés depuis qu'il a cinq ans.

²⁵⁰ « Euh c't'une blague dans la famille là, ma mère, elle a deux sœurs [Ok] et euh... ma mère a un bac et c'est la sous-scolarisée là, les autres, y'en a une qui a un doc et une maîtrise, fait que j'pense que c't'une valeur qui vient beaucoup d'la famille » (Benoît, R28).

baccalauréat en sciences de l'éducation. Il a d'abord travaillé comme enseignant dans les écoles primaires pour terminer sa carrière comme fonctionnaire. La sœur de Gabriel, âgée de 19 ans, a fréquenté une école privée au secondaire, puis a suivi un programme d'études professionnelles dans le domaine de la cuisine.

Gabriel a effectué sa scolarité élémentaire dans une école alternative. Il s'agissait du choix de son père, qui avait lui-même travaillé dans ce type d'écoles au début de sa carrière. L'expérience scolaire de Gabriel a été positive. Il dit avoir apprécié l'autonomie dont il disposait ainsi que l'approche pédagogique jugée « moins magistrale » que dans les écoles régulières. Il a bien réussi sa scolarité, mais il avait certains problèmes de comportement. À la fin du primaire, il a posé ses premiers gestes « déviants », fumant ses premières cigarettes et s'initiant à la consommation de marijuana.

Il a choisi de poursuivre sa scolarité secondaire à l'école publique de son quartier. L'établissement était à proximité de son école primaire et plusieurs de ses amis s'y inscrivaient également. Ce choix a été validé par ses parents dont les valeurs éducatives rejetaient l'enseignement privé. Or, la transition scolaire de Gabriel s'est avérée pénible. Il a rapidement été confronté à des problèmes de violence. À son avis, l'intégration à ce milieu scolaire particulièrement rude a contribué à actualiser sa disposition à l'insubordination²⁵¹. Afin de ne pas être étiqueté comme « victime », il a choisi de « jouer le jeu » des intimidateurs en intensifiant sa consommation de drogues et en se désengageant de son parcours scolaire.

Au bout de deux ans, les parents de Gabriel sont intervenus en le changeant d'école. Il a terminé ses études secondaires dans un petit établissement privé, où il a poursuivi sa scolarité en consommant et en vendant de la drogue, mais en maintenant un bon rendement scolaire. Globalement, il perçoit ses études secondaires comme un exercice de survie. La lecture a

²⁵¹ « J'avais l'tempérament pour tsais, j'étais plus un p'tit criss [malcommode] là, quand j'tais petit faque j'tais comme ah non, moi j'veux pas m'faire renverser mon lunch à tous les jours ou avoir peur de quitter l'école ou m'mettre à brailler à chaque fois que j'rentre chez nous parce que j'me suis faite frapper pis faut que j'cache mon oeil au beurre noir, là, tsais. Faque j'ai dit non j'vais devenir ça plutôt » (Gabriel, R32).

constitué une sorte de bouée de sauvetage : nourrissant une forte curiosité intellectuelle pour certains sujets (conflits géopolitiques, enjeux environnementaux), il lisait durant ses heures de cours.

Malgré son désengagement scolaire et son mode de vie « dissipé », la conscience de la valeur sociale du diplôme et une certaine ambition ont poussé Gabriel à persévérer jusqu'à la fin de son secondaire, puis à s'inscrire au cégep dans un programme préuniversitaire en communication. Le choix de l'établissement et du domaine d'études a été fait rapidement, sans réel travail réflexif. Il avait des aspirations universitaires, mais elles étaient floues et ne formaient pas un véritable projet scolaire. Mal préparé à son entrée dans l'enseignement supérieur et mal orienté, Gabriel a vécu un choc à son arrivée au cégep. A posteriori, il attribue sa réaction à l'écart entre son école secondaire, petite et rude (*rough*), et son cégep, grand et élitiste. Le programme choisi ne correspondait pas non plus à ses attentes. Sans compter qu'il conservait un mode de vie hédoniste et peu discipliné, axé sur la fête, rentrant par exemple au petit matin, alors que ses parents prenaient leur petit-déjeuner. Après quelques semaines, il a cessé de fréquenter ses cours, mais a vécu ce « décrochage » sous le mode la passivité : n'ayant pas pris la peine de se désinscrire, il était en situation d'échecs dans toutes les matières. La situation s'est répétée durant trois sessions, jusqu'à son expulsion de l'établissement d'enseignement. Cette période a été éprouvante pour Gabriel qui vivait simultanément une rupture amoureuse.

Forcé d'interrompre ses études, Gabriel a profité de cette pause afin d'explorer ses champs d'intérêt et ainsi être en mesure de formuler un projet scolaire plus précis. Ses parents ont réagi de façon modérée à cette interruption scolaire forcée. Ils l'ont obligé à une certaine autonomie financière en exigeant qu'il paie un loyer mensuel. Sa mère a aussi contribué à son processus de réflexion en l'incitant à consulter une conseillère en orientation. Durant cette période, il a essayé différents emplois, dont celui d'intervenant dans le milieu communautaire auprès de jeunes issus de milieux populaires. Cette expérience a été une révélation. Ce nouvel intérêt professionnel, combiné à l'angoisse qu'il ressentait quant à la perspective de longues études supérieures sans débouchés concrets, a transformé ses aspirations scolaires. Avec l'aide de la conseillère en orientation et l'appui de sa nouvelle copine, il a formulé un projet

scolaire et professionnel en adéquation avec ses nouveaux intérêts et a choisi de se réinscrire au cégep dans un programme technique en éducation spécialisée. Cette nouvelle orientation, qui ne débouchait pas sur un diplôme universitaire, a entraîné une certaine déception chez sa mère qui a néanmoins accepté ce choix.

Cette seconde expérience scolaire dans l'enseignement collégial a été nettement plus positive. D'une part, Gabriel appréciait que les enseignements dispensés soient ancrés dans un contexte concret : celui de l'apprentissage d'un métier. Son projet professionnel leur donnait un sens. Il se sentait à sa place. D'autre part, durant son année d'exploration, il a pris le temps de « faire de l'ordre dans sa vie ». Il a acquis une certaine maturité et ne souhaitait plus être en contestation face aux enseignants. Sa nouvelle copine, une fille studieuse, l'a aussi ouvert à un autre style de vie plus sain, l'éloignant de ses anciennes habitudes. Sur le plan familial, cette période a été marquée par la maladie de son père. Alors qu'il avait envisagé de quitter le foyer familial pour habiter avec sa petite amie, Gabriel a choisi de rester avec ses parents afin d'assurer une présence auprès de son père en perte d'autonomie. Il a repoussé son départ jusqu'à la fin de son programme d'études, quelques mois après le décès de son père.

7.3.4 Interprétation

N'ayant pas poursuivi d'études à l'université, le parcours de Gabriel est en rupture par rapport à celui de ses parents. Or, initialement, il envisageait des études universitaires. Que s'est-il passé? Comment saisir ce « revirement » de situation en tenant compte à la fois de l'héritage culturel familial et du parcours scolaire de Gabriel?

7.3.4.1 Transmission de l'héritage culturel familial

Le parcours scolaire de Gabriel est marqué par la présence de capitaux rentables sur le marché scolaire. Par le biais de son environnement familial, il a été socialisé à la lecture et a développé un rapport positif aux livres, ainsi qu'une grande curiosité intellectuelle pour

différents enjeux sociaux et politiques, ce qui a pu constituer un avantage scolaire sachant que l'école se base avant tout sur une culture de l'écrit (Lahire, 1995).

Grâce à l'intériorisation de la valeur sociale et économique du titre scolaire, Gabriel s'est maintenu sur les bancs d'école jusqu'au cégep et ce, malgré une expérience scolaire éprouvante. Même après son expulsion, l'abandon définitif des études n'est jamais apparu comme une option, ce qui illustre le caractère profondément ancré de cette vision des choses. Or, il était conscient que cette valeur lui avait été transmise par ses parents. Selon lui, son père percevait les études comme un moyen d'atteindre ses objectifs professionnels, alors que pour sa mère, c'était une façon d'assurer le maintien d'une certaine situation sociale.

La transmission de l'héritage familial s'est effectuée en particulier par la relation père-fils, Gabriel s'identifiant explicitement à son père. Dans sa jeunesse, il a d'ailleurs passé plus de temps avec lui en raison des horaires de travail de sa mère, peu présente les soirs de semaine. Il appréciait le côté « humain » de son père, auquel il opposait le caractère rationnel de sa mère. « *Ma mère est plus... est beaucoup plus dans sa tête tandis que mon père était plus dans son coeur [...]* » (R58). Selon lui, son père se distinguait des autres en raison de sa marginalité, de son côté rêveur et idéaliste. Il n'agissait pas comme une figure paternelle typique (un pourvoyeur), mais avait conservé une certaine candeur.

Cette situation se reflétait sur l'éthos familial. Durant son enfance, Gabriel a très peu été encadré à la maison (absence de règles, de sanctions). Ses parents faisaient peu usage de leur autorité et lui laissaient une grande liberté. Du moment que ses résultats étaient bons, ils accordaient peu d'importance à son comportement à l'école²⁵². Son père entretenait lui-même un rapport ambivalent aux normes sociales. Gabriel se souvient avoir passé une nuit, en plein milieu de la semaine, à construire avec lui une boîte à savon alors qu'il était encore à l'école primaire. Il existait donc un certain contraste entre les normes de conduite à la maison et

²⁵² « *Mes parents, si j'envoyais [promener] l'prof mais que j'réussis quand même dans l'cours y s'en fout parce que le prof, j'va plus jamais l'revoir pis c'est correct aussi. Pis euh, autant je, si on veut, j'manquais de... [respiration] de respect à cette autorité-là, j'en manquais pas à mes parents dans l'sens propre, tsais, j'ai jamais dit « Va chier » à ma mère ou euh tsais n'importe quoi là [...]* » (Gabriel, R35).

celles prévalant l'école²⁵³.

Sa sœur cadette s'est également écartée de la trajectoire scolaire familiale durant son parcours scolaire. Après avoir fréquenté l'un des établissements d'enseignement secondaire privé prestigieux, elle a choisi d'étudier la cuisine dans un programme d'études professionnelles. Si les informations sur la sœur de Gabriel sont insuffisantes pour tirer des conclusions claires quant aux logiques d'action de son parcours, il n'en demeure pas moins que le fait que les deux membres de cette fratrie ne se soient pas engagés dans des études universitaires, malgré la présence de capital scolaire et d'un investissement parental au plan éducatif, renforce l'idée de la transmission d'un éthos ambivalent ou dissonant face à l'école.

7.3.4.2 Les logiques d'action du parcours

Si l'attitude de Gabriel envers l'école n'est peut-être pas étrangère à l'éthos familial, son parcours dans l'enseignement postsecondaire semble d'abord et avant tout lié à ses expériences scolaires antérieures, sa vie extrascolaire et ses aspirations scolaires et professionnelles.

De façon générale, le parcours scolaire de Gabriel au secondaire a été marqué par une ambivalence entre deux tangentes. D'une part, il acceptait le jeu du champ scolaire et s'y prêtait en conservant un bon niveau de réussite. Les valeurs familiales et les attentes (modérées) exprimées par ses parents semblent avoir contribué à cette situation. En effet, il était conscient de leurs aspirations universitaires à son égard. D'autre part, et malgré cela, il transgressait la norme sociale en adoptant des comportements déviants (consommation, mais également vente de drogues), ce qui l'a amené à se désengager de ses études, qu'il a vécues sous le mode de l'épreuve tout le long de son secondaire (« [...] quand j'ai fini mon

²⁵³ Le choc a particulièrement été vif au moment d'entrée à l'école secondaire. À l'école alternative, Gabriel disposait d'une certaine autonomie s'apparentant à la liberté dont il disposait à la maison. Mais l'entrée à l'école publique régulière l'a obligé à s'adapter à un climat scolaire complètement différent. Il est d'ailleurs retourné à la fin de son DEC en éducation spécialisée dans son ancienne école primaire pour réaliser un projet synthèse portant sur la transition vers le secondaire.

secondaire, j'tais comme, j'avais l'impression de sortir d'un espèce de de combat [...] » R12)

Le parcours s'articule autour d'une tension entre des dispositions scolaires héritées de la famille et l'absence de sens dans l'expérience scolaire. Malgré un manque d'autodiscipline, Gabriel a réussi à se maintenir sur les bancs d'école aussi longtemps que la structure scolaire assurait un contrôle externe, un encadrement relativement rigide de sa scolarité. Toutefois, l'entrée dans l'enseignement supérieur, marqué par un changement dans le régime des études, a rompu ce fragile équilibre et a fait basculer le parcours. Il n'a pas réussi à s'adapter à son nouveau métier d'étudiant (Coulon, 2005).

La première expérience collégiale de Gabriel s'est inscrite en continuité avec son expérience scolaire au secondaire. Il a conservé le même mode de vie, axé sur des activités de sociabilité et consommation de drogues. Bien qu'il estimait être incapable de s'investir dans ses études faute d'intérêt et de motivation, Gabriel s'est néanmoins réinscrit session après session, malgré les échecs répétitifs, répondant ainsi aux attentes familiales, mais également aux attentes sociales qu'il avait intériorisées. Il n'a quitté l'école qu'une fois contraint à le faire et s'est dit surpris de cette situation étant donné ses bons résultats scolaires dans le passé.

L'expulsion du cégep, qui s'est doublée d'un incident biographique (rupture amoureuse), a constitué l'événement déclencheur qui a entraîné la réorientation du parcours scolaire de Gabriel. Cette nouvelle situation a déstabilisé l'équilibre précaire sur lequel reposait son « monde ». Il a soudainement eu l'impression de se retrouver face à rien. Au lieu de rester passif, comme il le faisait depuis le début de ses études secondaires, il a décidé d'agir : il s'est mobilisé afin d'expérimenter, de trouver une passion avant de retourner sur les bancs d'école. Le soutien de sa famille, mais également, l'arrivée d'une nouvelle copine dans sa vie, ont contribué à ce changement. Gabriel estime qu'elle l'a aidé dans sa reconstruction identitaire, l'amenant à se distancer de la pression qu'il ressentait sur le plan scolaire. Alors qu'il développait un nouvel intérêt professionnel et qu'il devait reformuler son projet scolaire, il a réalisé qu'il ne souhaitait plus faire des études universitaires. Marqué par ses expériences scolaires passées, il a revu ses aspirations « à la baisse », afin d'être en mesure de faire ses études et d'obtenir un emploi qualifié. Cela l'a motivé à s'inscrire au programme d'enseignement technique en éducation spécialisée.

Cette nouvelle étape a constitué un « point tournant » dans sa scolarité et signale une transformation profonde de son rapport aux études. Il s'est agi, selon lui, de son expérience scolaire la plus positive depuis l'école primaire.

7.3.5 Que retenir?

Le parcours « Devenir technicien » est le seul type de parcours où le ressort interprétatif de la scolarité est la poursuite d'études dans un programme technique²⁵⁴. Dans certains cas, comme Gabriel, cette décision découle d'expériences scolaires éprouvantes. Pour d'autres, il s'agissait d'un choix stratégique dès l'entrée dans l'enseignement postsecondaire. Dans l'ensemble, ce nivellement des aspirations par rapport au niveau scolaire atteint par les parents apparaît étroitement lié à des expériences extrascolaires significatives qui ont participé à la construction des visées professionnelles des répondants. Les « épreuves scolaires orientantes » dans l'univers scolaire ont entraîné une interruption d'études et ont permis à Gabriel et Céline d'expérimenter des activités professionnelles qui ont agi comme révélateurs de vocation. À la suite de leurs « choix stratégiques », Benoît et Gaëlle ont fait l'expérience de leur activité professionnelle par le biais d'un emploi d'été, ce qui a conduit à la confirmation ou l'infirmité de leur choix de programmes.

En raison de l'héritage scolaire familial où prédominent les études universitaires, le choix de poursuivre des études dans un programme technique a été une source de tension chez les enquêtés. Gabriel a vécu une certaine culpabilité au moment de se réorienter. L'université apparaissait comme une telle évidence, que le fait de ne pas y aller a nécessité un travail d'acceptation. On remarque également cette ambivalence chez les autres répondants, soit dans leur choix scolaire, soit dans leur discours. Cela dit, comme les attentes parentales et plus particulièrement maternelles sont demeurées modérées, ce conflit intérieur n'est pas apparu trop déchirant.

²⁵⁴ D'autres enquêtés ont également effectué des études dans des programmes techniques (entre autres, Lyne, Lucie, Rachel, Brigitte, Charles), mais il ne s'agissait pas du « ressort » principal donnant un sens à leur parcours.

7.4 Scolarité en dilettante (Bastien, Murielle, Hervé)

7.4.1 Description générale

Ce parcours est marqué par une scolarité dans l'enseignement supérieur qui s'allonge dans le temps compte tenu d'un désengagement scolaire. L'expérience au niveau collégial est tumultueuse et l'intégration intellectuelle est déficiente. L'investissement dans des activités extrascolaires nuit au déroulement du parcours et le confine au moment présent. Néanmoins, la valeur accordée à l'éducation et des aspirations scolaires élevées assurent le maintien presque constant de ces étudiants dans le système scolaire.

La scolarité antérieure comporte des signes annonciateurs des problèmes vécus dans l'enseignement collégial. Cela se traduit chez Bastien par une scolarité initiale en dents de scie, des résultats selon l'intérêt pour la matière et une incapacité à maintenir un engagement constant dans ses apprentissages. Murielle réussit très bien sa scolarité secondaire, mais estime être indisciplinée, têtue et avoir de la difficulté à respecter les normes du cheminement scolaire. Hervé²⁵⁵ commence à consommer des drogues dès le secondaire trois. Cela affecte sa réussite, mais il réussit à maintenir un niveau suffisant pour s'orienter dans le programme de son choix dans l'enseignement collégial. Dans tous les cas, la scolarité secondaire est réussie dans les temps et se poursuit dans un programme d'enseignement collégial préuniversitaire.

La transition vers l'enseignement collégial donne lieu à des expériences contrastées, mais

²⁵⁵ L'expérience scolaire d'Hervé et de Gabriel est similaire à plusieurs égards. Ces deux enquêtés commencent à consommer de la drogue dès le secondaire, ce qui affecte leur transition dans l'enseignement supérieur et mène à leur expulsion après de nombreux échecs. Cela dit, ils n'ont pas été regroupés ensemble principalement parce que les conséquences de ces expériences extrascolaires sur la suite de la scolarité ne sont pas de la même intensité. L'expulsion constitue pour Gabriel un point tournant : il change de vie, transforme son projet scolaire, s'inscrit dans un nouveau programme technique et abandonne ses aspirations universitaires. Hervé finit par terminer son DEC préuniversitaire en diminuant sa consommation (il ne consomme plus la semaine). Cette expérience ne le fait pas dévier de sa trajectoire initiale puisqu'il demeure dans le même programme préuniversitaire et poursuit des études jusqu'à l'université. Cette période constitue une parenthèse dans son cheminement durant laquelle la consommation l'empêche de s'investir sur le plan scolaire.

conduit à un résultat similaire : un désengagement des études collégiales. Bastien et Hervé peinent à maîtriser leur métier d'étudiants (Coulon, 2005). Bastien est incapable de s'adapter au rythme soutenu des enseignements du cégep et il fréquente peu les cours. Ayant peu développé son autonomie dans ses efforts scolaires, il a de la difficulté à répondre aux exigences de l'institution scolaire. Hervé consomme beaucoup de drogues et préfère les activités de sociabilité plutôt que la fréquentation des cours. Après avoir cumulé un nombre trop important d'échecs, Hervé et Bastien finissent par être renvoyés de leur établissement d'enseignement. Murielle n'a pas de difficulté d'adaptation, mais vit une certaine désillusion face à son programme d'études. Elle conserve sa motivation grâce à son cercle social et sa fréquentation amoureuse, mais lorsque ces liens s'effritent, elle vit plus intensément cette incongruence (Tinto, 1993) et décroche progressivement du cégep.

Hormis une transition dans l'enseignement collégial difficile, ce parcours scolaire est aussi contaminé par des éléments de la sphère extrascolaire. La relation qu'entretient Bastien avec sa mère qu'il estime être très contrôlante nuit à son indépendance et à son autorégulation sur le plan scolaire ce qui affecte sa transition dans l'enseignement supérieur. Par la suite, son intégration à la réserve de l'armée canadienne l'amène à interrompre ses études à plusieurs reprises. La consommation de drogues est au cœur du désengagement scolaire d'Hervé au cégep. Murielle arrive au cégep encore sous le choc du décès de son père et réussit d'abord à s'investir dans ses études grâce à ses amis et amoureux, mais cette motivation est de courte durée et l'engagement politique devient rapidement un succédané à l'engagement scolaire : dès sa deuxième année, elle s'implique très activement dans la vie militante du cégep. Même si elle se réinscrit chaque session, elle ne complétera plus de cours à partir de ce moment. Par ailleurs, l'instabilité qui caractérise sa vie personnelle sur les plans amoureux, amical et résidentiel concourt à l'éloigner de la sphère scolaire.

Ce désengagement scolaire a des répercussions au niveau temporel. D'une part, les activités parallèles (armée, fête, militantisme) monopolisent l'horaire des étudiants qui ne réussissent pas (toujours) à maintenir l'équilibre avec leur scolarisation. Accaparés par leur quotidien « extrascolaire », les enquêtés vivent leur parcours scolaire au « temps présent » et ont de la difficulté à se projeter dans l'avenir. Durant sa scolarité collégiale, Bastien ne réussit pas à

formuler de projet scolaire ou professionnel clair. « *J'avais des choses, mais c'était juste que j'étais pas certain complètement, j'aime beaucoup de choses, c'est ce qui rend ça plus difficile* » (Bastien, R30). Pour Hervé, la consommation de drogues empêche l'anticipation de l'avenir. « *[...] j'me laissais porter plus que d'autre chose. La consommation en...disons à toutes les heures de la journée, fait que tu perds un peu l'sens d'la réalité et des priorités* » (Hervé, R58). D'autre part, l'interférence entre la sphère extrascolaire et la scolarité engendre l'étalement plus ou moins marqué des études dans le temps : trois ans de cégep pour Murielle et quatre ans pour Hervé, huit ans de cégep et cinq ans d'université pour Bastien. Cela dit, le temps ne semble pas constituer un enjeu normatif très important pour ces étudiants.

Malgré une scolarité réalisée en dilettante, ce type de parcours se caractérise par le maintien quasi constant des étudiants dans le système éducatif. Cette situation est favorisée par différents facteurs. Le militantisme étudiant offre la possibilité à Murielle de garder un pied dans l'établissement scolaire, de rester intégrée socialement de façon « informelle » (Tinto, 1993). La perception que Bastien a de ses capacités aide à sa résilience et à sa persévérance scolaire. Les aspirations et la valeur accordée à l'éducation supérieure (et universitaire) aident aussi à leur persistance. Pour Bastien, l'université est perçue comme un prérequis pour le marché du travail. « *[...] tu t'rends compte que l'bac 'est la nouvelle norme. Avant c'était le DEP²⁵⁶, mais asteur²⁵⁷ c'est l'bac* » (Bastien, R71). Avant même son entrée au cégep, Hervé sait qu'il poursuivra des études à l'université. Cet objectif se confirme lors de ses périodes de travail dans un entrepôt. « *[...] j'ai failli m'arracher un doigt dans l'entrepôt donc ça m'a fait réfléchir beaucoup en fait, pis c'que j'me suis rendu compte, c'est que je voulais pas travailler de mes bras, j'voulais travailler d'mon esprit et que la consommation m'en empêchait* » (Hervé, R53). Pour Murielle, l'éducation constitue une valeur centrale à ses yeux, notamment en raison de l'importance que lui accordait son père décédé. « *Mon père est décédé en nous disant qui fallait pousser nos études le plus loin possible pour être libre dans la vie et tout. Fait que c'était quelque chose de, de vraiment primordial* » (Murielle, R12). Aspirant à des études universitaires avant même d'entrer au cégep, elle est motivée par les apprentissages plutôt que par un objectif de carrière et semble convaincue que l'université

²⁵⁶ DEP : Diplôme d'études professionnelles (niveau secondaire).

²⁵⁷ Maintenant.

comblera ses attentes.

Les structures du système éducatif influencent le déroulement de ce type de scolarité. Les étudiants réussissent à se maintenir sur les bancs d'école en usant de différentes stratégies et en mobilisant les ressources institutionnelles à leur disposition (annulation de cours, changement d'établissements, de programmes, de régimes d'études). Néanmoins, la sanction scolaire est sans appel : lorsque les échecs s'accumulent, les étudiants sont renvoyés (Bastien, Hervé) et cela laisse des marques au dossier. Or, malgré tout, l'entrée à l'université demeure une possibilité concrète, mais demande de la part des répondants une certaine stratégie : Hervé s'inscrit au certificat en psychologie plutôt qu'au baccalauréat car il n'a pas la cote R requise. Faute de détenir un diplôme d'études collégiales, la première inscription de Bastien à l'université dans le programme de biochimie est annulée. Il s'inscrit ensuite au certificat en environnement sur une base d'âge (21 ans et plus) et d'expériences pertinentes. Murielle envisage le même procédé afin d'entrer dans son programme de littérature à l'université.

Même si elles diffèrent d'une famille à l'autre, des pratiques effectives de suivi scolaire constituent des manifestations concrètes de la valeur accordée à l'éducation: elles sont plus coercitives chez Bastien, et plus axées sur le soutien chez Hervé et Murielle. Mais c'est surtout par leur histoire familiale que ces enquêtés se rapprochent : ils ont tous vécu des événements marquants qui ont déstabilisé leur biographie familiale. Les parents de Bastien et d'Hervé divorcent au début de leur adolescence (fin du primaire, début du secondaire). Ils déménagent avec leur mère, aux prises pendant quelques années avec une situation financière précaire. L'univers familial connu durant leur primaire se désagrège et la présence parentale se fait beaucoup plus rare. L'enfance et l'adolescence de Murielle se déroulent au sein d'une configuration familiale stable où les parents sont omniprésents (mère au foyer, père travaillant à la maison). Toutefois, la maladie dégénérative diagnostiquée au père de Murielle, puis son décès au moment où elle termine son secondaire, transforment radicalement la suite de l'histoire familiale.

Ces événements ont des répercussions à long terme sur les relations de sociabilité entre les membres de la famille. Bastien vit seul avec sa mère une partie de son adolescence et ils

maintiennent une relation ambiguë. Sans que cela dégénère en conflit ouvert, Bastien estime que cette relation nuit au déroulement de son parcours et perçoit la séparation comme étant bénéfique.

Mais quand j'ai commencé à être plus libre... à me séparer d'chez nous, ça l'a aidé, parce que... J'ai fait une parenthèse, moi et ma mère, on a une manière différente de voir les choses, on est différents, pis autant que certaines notions, pis que certaines valeurs qu'elle m'a inculquée, ça m'a aidé, autant que pour moi, j'pouvais pas aller, j'avais pour mon type de cheminement qui était adapté plus pour moi, que j'pouvais pas monter plus haut. Ça été une nuisance, ça été, ça m'a ralenti, ça m'a empêché de cher... de trouver mon chemin. A voulait que j'prenne son chemin, a m'a toujours poussé vers un chemin qui était plus comme le sien, mais c'pas l'bon chemin pour moi. (Bastien, R47).

Dans le cas de Murielle, la mort de son père laisse un vide qu'elle semble avoir du mal à combler. Sa relation avec sa mère n'apparaît pas aussi forte. Entre autres, elle ne lui confie pas ses difficultés scolaires et elle n'est pas au courant de ses interruptions d'études. Son discours laisse même entendre que des conflits ont contribué à son départ du foyer familial. Hervé a une bonne relation avec sa mère, même s'il lui dissimule certains aspects de sa consommation pour ne pas l'inquiéter. A contrario, il précise avoir coupé les ponts avec son père alors qu'il était au cégep, précisément au moment où il vivait des difficultés scolaires liées à son problème de consommation²⁵⁸.

7.4.2 Portrait de Bastien

Au moment de l'entretien, Bastien était âgé de 31 ans et travaillait comme fonctionnaire au ministère de la Défense. Il était également réserviste dans l'armée canadienne.

Il a vécu toute sa jeunesse dans des villes de banlieue. Sa mère est comptable (certifiée

²⁵⁸ Ces expériences familiales rappellent celles des « *Parcours fragilisés* » (Chapitre VI). Cependant, il s'agit bien de deux types de parcours différents. D'une part, l'impact de ces événements sur la suite de la scolarité apparaît moins lourd que dans le cas de Simon et de Charles. De plus, les expériences extrascolaires prennent ici le dessus dans l'explication des hésitations.

CMA). Elle a d'abord fait des études professionnelles en secrétariat avant d'intégrer le marché du travail. Elle a ensuite décidé de s'inscrire au baccalauréat de soir en comptabilité. Au moment de l'entretien, elle était sans emploi. Son père a fait carrière dans le domaine des ventes. Il a obtenu un diplôme technique en électronique, mais ne réussissant pas à trouver d'emploi dans ce secteur, il s'est redirigé vers les ventes. Il a terminé un baccalauréat en administration à l'université, mais n'a pas actualisé ce diplôme sur le marché du travail. Sa sœur cadette a poursuivi des études collégiales en sciences pures, un baccalauréat en biologie marine et un diplôme d'études supérieures spécialisées en toxicologie de l'environnement. Elle travaillait dans une firme de génie-conseil dans le domaine de l'environnement. Ses parents ont divorcé alors qu'il était âgé de 12 ans. Sa sœur a emménagé avec son père à la campagne et Bastien est resté avec sa mère en banlieue.

Bastien a fréquenté l'école primaire de son quartier. Au cours de son primaire, il dit avoir eu des problèmes d'attention. Il a souvent été expulsé de la classe, car il était trop turbulent. Selon son récit, il manquait de stimulation et s'ennuyait à l'école. Il a consulté un psychologue scolaire à partir de la troisième année. Il a passé des tests, notamment pour tenter de cerner les raisons de son manque d'inattention. Il obtenait d'excellents scores aux tests d'aptitude, mais ses résultats scolaires restaient trop variables pour qu'il puisse intégrer une école de surdoués. Il dit avoir fréquenté un « centre » durant sa sixième année, mais n'en a pas précisé la nature. S'il s'ennuyait à l'école, il n'était pas pour autant constant dans ses efforts. Il pouvait rester des heures devant ses devoirs en refusant de la faire, au grand désespoir de ses parents.

Il a effectué les quatre premières années de sa scolarité secondaire dans une école privée qu'il avait choisie en raison du programme sportif. Il a d'ailleurs été très actif dans les activités sportives parascolaires tout au long de son secondaire. Tout comme au primaire, ses résultats scolaires variaient dans toutes les matières, selon son intérêt et l'effort qu'il fournissait. Il pouvait avoir d'excellents résultats comme il lui arrivait d'échouer des étapes ou des examens. Il estime avoir toujours eu du mal à faire ses travaux, et ce, malgré les sanctions scolaires (retenues à l'école) et familiales (punition à la maison). En troisième secondaire, il a

de nouveau consulté un psychologue²⁵⁹, mais faute de coopération de sa part, les rencontres ont été interrompues. À la dernière année du secondaire, sa mère a décidé de le transférer à l'école polyvalente parce qu'il avait été surpris par la police à boire de la bière sous un pont avec des amis. Bastien a terminé ses études secondaires dans les temps requis. Son objectif était de poursuivre au cégep en sciences pour ensuite entrer dans un programme de génie robotique à l'université.

Sa scolarité collégiale s'est échelonnée sur huit années et a été ponctuée de nombreux échecs et de périodes d'interruption. Bastien s'est d'abord inscrit dans un cégep anglophone dans un programme d'études préuniversitaires en sciences pures. À sa première année, il a échoué le deux tiers des cours, ce qui a entraîné son renvoi. À son avis, le manque d'encadrement scolaire a nui à ses résultats. Il allait peu à ses cours et n'était pas motivé (« *j'ai pas kické in*²⁶⁰ » R33). Il s'est néanmoins inscrit l'automne suivant à des cours du soir en informatique où il a échoué un cours sur deux. La session suivante, il n'a suivi qu'un cours de mathématique. Dans le but de pouvoir se réinscrire dans un programme de sciences pures, il s'est ensuite dirigé dans un programme d'études techniques en maintenance industrielle dans un nouvel établissement collégial où il a bien réussi, mais dit avoir manqué de stimulation. Un an plus tard, Bastien a réintégré le programme préuniversitaire de sciences pures. Bien qu'il ait développé un intérêt pour la biologie, cette quatrième année dans l'enseignement collégial s'est conclue encore par plusieurs échecs. Son expérience scolaire a été difficile. Il avait du mal à s'organiser, n'aimait pas les horaires de cours, à la fois chargés, mais morcelés. De plus, les notions enseignées restaient trop générales. Il a persévéré, mais son parcours dans les années subséquentes a été marqué par plusieurs interruptions d'études, qui se sont échelonnées sur une, voire deux sessions. Sa vie extrascolaire a pris de plus en plus en place. En effet, Bastien a intégré le marché du travail de façon plus « sérieuse ». Il a dû jongler avec ses horaires de cours et ses horaires de travail, ce qui a ajouté un degré de difficulté supplémentaire à la réussite de ses études. Membre de la réserve de l'armée canadienne

²⁵⁹ Au cours de l'entretien, je lui ai demandé de préciser « qui » l'avait envoyé consulter un psychologue (parents, école?), mais il n'a pas répondu à ma question.

²⁶⁰ Il s'agit d'une expression que le répondant a utilisée à plusieurs reprises pour qualifier son expérience dans l'enseignement collégial au cours de l'entretien. Je ne l'avais jamais entendue auparavant. Comme s'il voulait dire qu'il ne réussissait pas à se donner le coup de pied qu'il fallait pour réussir.

depuis son entrée dans l'enseignement supérieur, il s'est absenté pour mener des missions à l'extérieur du pays, ce qui a accentué les discontinuités dans sa scolarité.

Au bout de huit ans dans le système collégial, il s'est inscrit à l'université dans un baccalauréat en biochimie où il a été accepté conditionnellement à la réussite de son dernier cours de cégep qu'il a finalement échoué, ce qui a conduit à l'annulation de son inscription. À la session suivante, Bastien s'est inscrit dans un programme de certificat en environnement. Il a interrompu ses études à l'automne pour accepter une mission dans l'armée, mais l'expérience du camp d'entraînement s'est avérée décevante et il a rompu son contrat pour terminer ses études. Initialement, il souhaitait obtenir son certificat pour entrer sur le marché du travail. Or, la fréquentation des cours universitaires et la confrontation avec la réalité du marché de l'emploi l'ont motivé à poursuivre un baccalauréat par cumul, qu'il a complété sur une période de cinq ans, en obtenant un certificat en administration puis un certificat en écologie.

Tout au long de son parcours universitaire, Bastien a alterné les périodes de travail et d'études à temps plein et à temps partiel. Cette situation a eu des répercussions sur ses résultats. À son avis, sa meilleure session a été celle où il touchait du chômage parallèlement à la poursuite de ses études. Cette période correspond également à son départ tardif (27 ans) du foyer familial. À l'inverse, la session la plus difficile a été celle où il travaillait et poursuivait ses études à temps plein tout en traversant une rupture amoureuse. Il s'agit d'ailleurs de la seule session où Bastien a échoué à un cours universitaire.

De façon générale, l'expérience de Bastien à l'université a été beaucoup plus positive que son expérience au cégep. D'une part, la matière enseignée lui apparaissait plus intéressante et les horaires de cours étaient mieux adaptés à son rythme de travail (« par coups »). D'autre part, les années de cégep de Bastien semblent lui avoir permis de mieux saisir son style d'apprentissage, de trouver « sa voie », sa « manière » d'étudier pour mieux « performer ». Le fait que Bastien se soit finalement détaché de sa mère semble également avoir favorisé cette prise de conscience.

Bastien a obtenu son diplôme de baccalauréat par cumul en sciences. Il souhaitait éventuellement poursuivre au MBA²⁶¹.

7.4.3 Interprétation

Comment comprendre un parcours aussi complexe que celui de Bastien, qui s'échelonne dans le temps, qui est marqué par de nombreux échecs et qui est ponctué d'interruptions? Pourquoi avoir « persévéré » pendant huit ans dans l'enseignement collégial? L'examen de la transmission de l'héritage culturel familial ainsi que des logiques d'action de son parcours scolaire permettent d'éclaircir certains points.

7.4.3.1 Transmission de l'héritage culturel familial

Bastien est issu d'une famille en ascension sociale où les deux parents sont des étudiants de première génération. L'héritage culturel et scolaire est donc récent et faiblement ancré dans l'histoire scolaire familiale. Ayant acquis leur capital culturel et scolaire sur les bancs d'école, ses parents n'avaient probablement pas de modèles familiaux sur lesquels se fonder pour « reproduire » cette transmission. Comme plusieurs familles en ascension sociale où le statut socioprofessionnel des parents repose sur l'obtention d'un diplôme universitaire (Ferrand *et al.*, 1999), l'éducation était très valorisée dans sa famille, surtout par sa mère, qui très tôt, lui parlait et lui lisait des livres de *Walt Disney* en anglais. C'était elle qui organisait les activités familiales (surtout des loisirs extérieurs). Elle a aussi tenté de lui inculquer certaines valeurs quant à l'importance du travail, de l'effort et de la rigueur en l'obligeant à se réveiller tôt, à étudier, à faire ses devoirs. Cela dit, sa mère lui a imposé une « manière de faire » de l'extérieur, ce qui a nui au développement de son jugement et à sa compréhension des comportements attendus et acceptables à l'école (Lahire, 1994). S'il s'écartait des attentes maternelles, Bastien devait composer avec des sanctions, comme être confiné à sa chambre.

²⁶¹ Maîtrise en administration des affaires. L'acronyme fait référence au titre anglais de la formation : *Master in business administration*.

Cette situation semblait relativement fréquente, puisqu'il adoptait souvent une attitude de résistance passive, fournissant des efforts uniquement lorsqu'il était intéressé ou lorsqu'il était contraint.

En même temps, et malgré les critiques qu'il formule à son endroit, il reste très attaché à sa mère. À douze ans, lorsque ses parents ont divorcé, il aurait pu, à l'instar de sa sœur, aller habiter avec son père qu'il considère comme un « bon vivant », porteur d'un éthos plus hédoniste (Lahire, 1995). Pourtant, il a choisi de son plein gré d'habiter seul avec sa mère, pour « en prendre soin ». Du même coup, Bastien a accepté de vivre selon l'éthos ascétique de sa mère, tout en refusant d'y adhérer, et ce, jusqu'à l'âge de 27 ans... Il estime qu'il s'agit d'une femme contrôlante. Alors qu'il admire et se reconnaît dans sa détermination et son ambition, il a plus de difficulté à se reconnaître dans son style éducatif²⁶².

Au sein du foyer familial, c'est la mère de Bastien qui était porteuse de l'autorité et de la discipline face aux enfants : ils devaient respecter des heures de coucher, les sorties étaient surveillées, les devoirs devaient être faits, les soupers se prenaient en famille sans la télévision. Or, durant l'ensemble de la scolarité primaire de Bastien et pratiquement jusqu'au divorce de ses parents, sa mère était peu présente en raison de ses études, puis de son travail. Les soirs de semaine, son père s'occupait le plus souvent des enfants et apparaissait beaucoup moins strict. Par ailleurs, il lui arrivait d'être également contraint par des obligations professionnelles ou des loisirs (hockey). Une gardienne prenait alors la relève. Bref, malgré la présence dans la configuration familiale d'un éthos ascétique, les conditions n'étaient pas optimales pour favoriser sa transmission de la mère au fils.

Certains événements sont venus troubler la stabilité de la configuration familiale durant l'enfance de Bastien, ce qui pourrait aussi avoir nui à la transmission et à son appropriation de l'héritage culturel familial. Tout d'abord, le divorce des parents à la fin de sa scolarité primaire a entraîné une reconfiguration de la famille sous la forme de duos parent-enfant : père-fille ou mère-fils. Puis, peu de temps après cet événement, ses deux parents ont perdu

²⁶² La sœur de Bastien ne semble pas avoir connu le même type de difficultés scolaires que son frère aîné. Il est possible que la dimension sexuée du processus de transmission culturelle et scolaire (Lahire, 1995, 2003) ait joué en défaveur de Bastien.

leur emploi respectif. Ils ont tous deux réussi à en retrouver un relativement rapidement, mais pour sa mère, la situation a été plus difficile. Elle a dû accepter un contrat qui lui demandait un temps de transport plus important et elle a éprouvé des difficultés financières pendant plusieurs mois, en raison des frais liés au divorce (rachat de la maison) et des droits de scolarité du collège privé de Bastien. S'il n'a rien su de cette situation à cette époque, il n'en demeure pas moins que ces soucis ont certainement exercé de la pression sur sa mère.

Selon Bastien, l'encadrement rigide de sa mère a eu des effets « contre-productifs » sur sa scolarité. En contrepartie, la valeur accordée à l'éducation au sein de sa famille a certainement contribué à sa persévérance scolaire durant ses années éprouvantes dans l'enseignement collégial. Cela dit, d'autres éléments propres aux logiques de son parcours scolaire sont également à considérer.

7.4.3.2 Logiques d'action du parcours

Comment expliquer la persévérance de Bastien durant une scolarité longue et particulièrement hésitante qui s'est échelonnée sur treize ans? Les paragraphes qui suivent examinent cette question sous l'angle de la scolarité antérieure, de l'équilibre entre l'expérience scolaire et extrascolaire et de la perception du parcours.

Avant son entrée au cégep, Bastien avait déjà un passé scolaire problématique. Turbulent à l'école primaire, inconstant dans ses résultats tout au long de sa formation initiale, son rapport aux apprentissages était ambigu. Il dit avoir eu de la facilité à apprendre, mais ses notes variaient selon son intérêt. Il réussissait lorsqu'il n'avait pas à fournir d'efforts supplémentaires à ceux demandés en classe.

Tsais, tu l'sais quand t'es en classe, toi pis les notions se font là, tu comprends ce que l'prof fait, mais c'est juste que t'as pas fait tes devoirs, pis regarde, quand faut que tu refasses le problème... Tu comprends ce qu'on t'explique, mais t'es pas capable de reproduire ce que t'as vu. Parce que tu l'as pas travaillé pour le maîtriser. Pis ça, ça été ça tout le long de mes études, tout le temps, tout le temps (R44).

Lorsque les apprentissages lui demandaient un plus grand effort intellectuel, Bastien bloquait, regardait ses cahiers pendant des heures, sans être capable d'écrire quoi que ce soit.

Tant qu'il se trouvait dans une structure scolaire encadrante, cette incapacité à l'autorégulation ne posait pas trop problème. Toutefois, l'entrée dans l'enseignement supérieur en a accentué les effets. Il ne s'est pas adapté au nouveau rythme scolaire qui lui demandait des efforts constants, il ne saisissait pas les implications de certains comportements (absences à répétition) et son rapport aux savoirs était négatif. Par ailleurs, son projet initial d'étudier en génie robotique à l'université s'est effrité lorsqu'il a réalisé qu'il n'aimait pas particulièrement ses cours de physique et de mathématique.

À ces difficultés liées aux apprentissages se sont ajoutés des éléments liés à sa vie extrascolaire. D'une part, durant toute sa scolarité collégiale et la première année universitaire, Bastien a vécu avec sa mère qui, selon lui, avait une façon très encadrante de gérer la vie de son fils. D'autre part, dès la première année du cégep, il est devenu membre de la réserve de l'armée. Au départ, il s'agissait d'un emploi étudiant qui offrait certains avantages (entre autres, l'obtention du permis de conduire). Au fil du temps, cet emploi s'est transformé en occupation parallèle, parfois même concurrente avec sa scolarité, notamment en raison des missions à l'étranger qui ont engendré des interruptions scolaires de plusieurs mois. Si les études sont toujours présentées dans le discours de Bastien comme « la » priorité, l'armée offrait des opportunités qui apparaissaient parfois plus alléchantes en termes de défis et d'expériences, ce qui l'a poussé à mettre sa scolarité en veilleuse à quelques reprises pour accepter des contrats temporaires dans l'armée régulière. Tout se passe comme si une vision à court terme de l'avenir (armée) l'emportait sur une vision à long terme (études).

Pour Bastien, l'armée a été un lieu d'apprentissages et d'acquisition de capital social. En

reconnaissant et sanctionnant positivement des capacités que lui réfutait par moment l'institution scolaire²⁶³, cette organisation a joué favorablement sur son sentiment de confiance en soi institutionnelle (Martuccelli, 2006). En outre, on peut poser l'hypothèse que l'armée a constitué pour lui une échappatoire au contrôle maternel, un lieu de développement personnel et identitaire où il pouvait évoluer à l'extérieur de la relation de dépendance à sa mère. À cet effet, il n'est pas anodin que l'univers de socialisation secondaire qu'il a investi ait été typiquement masculin, les métiers de l'armée étant traditionnellement associés à une identité masculine essentialisée (Prévoit, 2010).

À l'inverse de ces éléments extrascolaires qui ont joué négativement sur sa scolarité, le sport a constitué, selon lui, un ingrédient essentiel à sa réussite. Au cours de l'entretien, il a tenu un discours étayé sur la façon dont la pratique d'activités physiques régulières lui avait permis de maintenir un excellent niveau de performance malgré des conditions d'études ou de travail extrêmes.

Une réussite passée instable et le débordement de la vie extrascolaire dans l'univers scolaire sont au fondement des hésitations qui ponctuent le parcours de Bastien dans l'enseignement supérieur. Cela dit, sa durée repose sur la grande flexibilité du système scolaire québécois. En effet, dans un système plus rigide et plus sélectif, il n'aurait pas pu étirer ses études aussi longtemps et les poursuivre jusqu'à l'université aurait été encore plus improbable. Car pour rester dans le système scolaire, Bastien a exploité pratiquement tous les « espaces d'opportunités » offerts par différents dispositifs organisationnels du système scolaire québécois (Doray, 2012). Il a changé à plusieurs reprises d'établissements scolaires ; il a navigué entre la formation initiale et la formation continue ; il a commencé ses études à temps plein, puis a poursuivi ses cours à temps partiel ; il s'est inscrit, au cours des années, dans un programme préuniversitaire, à des cours libres et dans un programme technique ; il a expérimenté la formation à distance... À l'université, il a été admis sans diplôme, sur la base « 21 ans et plus avec expérience ». Il s'est inscrit dans un programme de certificat de premier

²⁶³ « Mais c'est ça, c'qui était traître, c'qui était bizarre, c'est tsais quand j'arrive mettons sur un test d'aptitude, m'a péter des gros scores, tsais des... dans l'test de l'armée, il y a quelques années [...] 99 par centile, tsais j'fais ok... Pour l'armée, mettons là. Mais, même à ça, c'pas juste des abrutis non plus, là, y a toute sorte de monde-là » (R69).

cycle, un dispositif initialement prévu pour l'intégration des étudiants « adultes » à la formation universitaire (Pénault et Senécal, 1982). Plutôt que de suivre un programme disciplinaire débouchant sur un diplôme de baccalauréat, il a complété trois certificats dans des domaines différents, ce qui lui a permis tout de même d'obtenir un diplôme de baccalauréat en sciences. Et à l'instar de son parcours collégial, Bastien n'a pas hésité à modifier son rythme d'études (temps plein à temps partiel, interruption) afin de concilier ses activités extrascolaires (travail, réserve) avec ses études universitaires.

Ce parcours est finalement caractérisé par une très grande ténacité qui repose sur la perception que Bastien entretient de lui-même et de la réussite. Son récit accorde énormément d'importance à la performance et à la distinction. Ses expériences scolaires sont relatées en termes de résultats. Ses capacités intellectuelles, son agilité sportive, ses expériences réalisées au sein de l'armée, sa propension à s'entourer de personnes plus fortes que lui, sont autant de facteurs qui ont contribué, à son avis, à accroître son niveau de performance et qui lui ont permis de se distinguer des autres. Son objectif ultime était l'obtention d'un emploi prestigieux et bien rémunéré à la clé. Porté par une vision individualiste du succès et de la réussite, il n'était toutefois pas capable d'admettre ses difficultés, un trait typiquement masculin (Baudelot et Establet, 1992). S'il n'a plus souhaité se diriger en génie à l'université, ce n'est pas parce qu'il a eu de la difficulté en mathématique, mais parce qu'il ne s'agissait pas de son point fort ; s'il a échoué à un examen, ce n'est pas parce qu'il ne comprenait pas, mais bien parce que le cours n'était pas motivant et qu'il n'avait pas étudié ou pratiqué la matière ; s'il n'était pas en mesure de compléter son programme d'études collégiales dans les temps prescrits, ce n'est pas parce qu'il connaissait d'importantes difficultés, mais bien parce qu'il n'avait rien trouvé pour le stimuler ou parce qu'il avait interrompu ses études pour travailler. D'ailleurs, sa vision de ses études collégiales apparaît quelque peu en décalage avec la réalité.

[...] j'résume mon huit ans, j'dis sur mon huit ans, j'ai dit, y en a deux que j'travaillais, deux années j'travaillais, t'enlève ça [Ouais]. Euh... t'as une session en admnistra... en informatique [que t'a pas...], c't'une demie, plus un an en maintenance industrielle. Faque j'peux résumer qui a peut-être deux ans là, sur le huit ans, qui a eu un manque d'efficacité. Tsais, que les... Y a pas au moins autre chose qui est venu vraiment combler sur mes notions, tsais. Un deux ans étalé là, sur les huit ans, que c'tait moins efficace un peu (R43).

Cette perception qu'a Bastien de son parcours, qui n'est pas en complète adéquation avec la réalité objective, permet de comprendre sa persévérance. Il n'a pas abandonné le cégep malgré les échecs à répétition, les renvois et l'absence éventuelle de soutien de son entourage (mère, amis), car il restait convaincu d'avoir les capacités nécessaires à la réussite de ses études. « [...] j'ai jamais douté quelque part que j'finirais » (R44). Cette vision des choses lui a permis de surmonter les obstacles, de « passer au travers » de ses études, une formule que Bastien a utilisée de façon récurrente dans l'entretien pour parler de son parcours scolaire.

7.4.4 Que retenir?

Dans les parcours de « Scolarité en dilettante », la vie que les répondants ont à l'extérieur de l'école interfère avec leur cheminement scolaire. Le parcours est perturbé avant même l'entrée dans l'enseignement supérieur par des éléments de la biographie familiale. L'histoire de Bastien montre notamment le caractère complexe de la relation mère-fils à la suite du divorce et sa difficulté de se détacher du giron maternel. Cela nuit à la maîtrise de ses efforts et de son engagement scolaire dès le secondaire.

Le passage vers l'enseignement collégial ne se fait pas sans heurts (décrochage progressif, renvoi) et les activités extrascolaires contribuent à cette situation. Le parcours se déroule dans le cadre d'une vision à court terme de l'avenir. Après plusieurs sessions décevantes, Bastien tente de pallier ses difficultés scolaires par un engagement de plus en plus marqué dans la réserve de l'armée canadienne. Ce faisant, le déroulement de sa scolarité stagne pendant plusieurs années, entre autres, en raison de multiples interruptions.

Malgré tout, Bastien persévère et poursuit même vers l'université. Ce faisant, la scolarité est réalisée en dilettante, mais elle demeure un objectif constant, ce qui est possible grâce à la flexibilité du système éducatif. Le cas de Bastien est à cet effet exemplaire, puisqu'il a pu se maintenir sur les bancs d'école malgré de nombreux échecs et des interruptions fréquentes. Cette persévérance repose aussi sur une volonté individuelle nourrie par un système de valeurs où l'éducation est centrale et où, dans ce cas particulier, les désirs de performance et de distinction sont prégnants.

7.5 Constats généraux

7.5.1 Les quatre types en quelques lignes

Ce chapitre achève le travail de comparaison et de classification entamé au chapitre précédent et permet d'identifier quatre types de parcours où l'on constate une influence composite sur le déroulement des scolarités. Le vécu scolaire et extrascolaire contrebalance l'effet de l'héritage culturel familial transmis ou des relations intrafamiliales sur le parcours dans l'enseignement supérieur. Ce faisant, le passé perd ici de son emprise, ces types de parcours se déployant au temps présent ou en fonction d'un futur scolaire ou professionnel.

Les « *erreurs de parcours* » sont des scolarités réussies sans grandes difficultés jusqu'à l'université. Toutes les dimensions de la vie des enquêtés semblent s'équilibrer afin de favoriser une expérience scolaire positive. Le désenchantement vécu lors de l'entrée dans le programme universitaire entraîne une interruption de la scolarité, mais elle est temporaire et le problème se limite à la sphère scolaire. Une fois réinscrit dans un nouveau programme, le parcours des répondants reprend son cours normal et cet événement laisse peu de traces sur leur cheminement scolaire. Les enquêtés n'ont pas de projets scolaires ou professionnels spécifiques à leur entrée à l'université, mais ils se précisent tranquillement, à la suite de leur changement de programme. Les parents et la famille sont une source de soutien lors des

moments jugés plus ardu.

L'expérience des enquêtés du parcours « *trouver sa place* » se caractérise par une scolarité plus longue que la moyenne vécue au « temps présent » qui retarde plus ou moins longuement leur véritable insertion professionnelle. Dans certains cas, une quête de savoirs ou d'accomplissement guide ce processus, alors que pour d'autres, il s'agit davantage d'un parcours scolaire par essais et erreurs. Les programmes ne sont pas interrompus en raison de difficultés scolaires ou extrascolaires, mais parce qu'ils ne cadrent pas (ou plus) avec les attentes des répondants. La vie extrascolaire s'adapte aux choix scolaires. La famille est une source de soutien, mais de façon générale, les parents interviennent peu une fois leurs enfants dans l'enseignement supérieur. Leurs aspirations scolaires apparaissent moins définies que pour les parents de l'« *erreur de parcours* ». La famille ou l'entourage est une source de modèles de parcours hésitants.

« *Devenir technicien* » se centre sur le choix d'un programme d'enseignement technique durant la scolarité supérieure. Bien que le parcours ne se déroule pas toujours en fonction du futur, le projet scolaire et professionnel est l'enjeu central de ce type de scolarité (interruption, réorientations, etc.). Pour certains, la décision de s'inscrire dans un programme technique résulte d'une expérience scolaire éprouvante dans l'enseignement supérieur ; pour d'autres, elle fait partie d'une stratégie d'accès à l'université. Dans tous les cas, des expériences de travail étudiant entraînent une, voire des transformations des aspirations initiales et une précision des objectifs professionnels. Tous les répondants terminent leur diplôme technique pour ensuite s'insérer sur le marché du travail dans leur domaine d'études. Les familles sont impliquées dans la scolarité des enquêtés, mais le suivi est plus relâché (ou mis à distance) durant les études secondaires, puis postsecondaires. Les mères sont porteuses des aspirations universitaires et ce sont avec elles que les répondants doivent composer quant à leur choix dans l'enseignement technique. Le rapport aux études universitaires est ambivalent.

Finalement, les « *Scolarités en dilettante* » se caractérisent par des interférences de la sphère extrascolaire sur la scolarité dans l'enseignement collégial. Déjà, la fin du secondaire est

marquée par un moins grand investissement dans les études. Lors de la transition vers le cégep, les enquêtés ne réussissent pas à s'adapter à ce nouvel ordre d'enseignement ou vivent une expérience scolaire marquée par un sentiment d'incongruence face au programme choisi. Leur vie extrascolaire interagit avec leur scolarité, ce qui a pour effet d'en retarder la fin et de les maintenir dans le temps présent. Malgré tout, le lien est maintenu de façon quasi constante avec l'institution scolaire, les répondants ayant des aspirations scolaires vagues, mais élevées. L'éducation constitue une préoccupation centrale des familles, mais les attentes et les formes d'encadrement y sont très contrastées. Des événements (divorce, décès) ont bouleversé la configuration familiale durant l'adolescence et ont affecté la disponibilité des parents et les relations de sociabilité.

7.5.2 Les pistes interprétatives

Ces parcours dans l'enseignement supérieur sont marqués par une influence moins directe et moins structurante de la famille. La transmission de l'héritage familial n'est pas toujours sans faille, mais elle favorise une scolarité initiale réussie. En outre, la valeur accordée à l'éducation joue favorablement sur la poursuite des études dans l'enseignement supérieur et assure la résilience des enquêtés. Dans certains cas, on constate des relations de sociabilité plus tendues, surtout avec les mères, ce qui a pu se répercuter sur les choix ou l'engagement scolaires. Cela dit, le ressort des hésitations scolaires reste davantage ancré dans l'expérience scolaire et extrascolaire des enquêtés, plutôt que dans leur passé familial.

L'effet du projet scolaire et professionnel en voie de formulation et, parallèlement, la formation identitaire propre à la jeunesse qui lui est concomitante, sont perceptibles dans plusieurs parcours. Les répondants se cherchent et tentent de savoir qui ils sont et ce qu'ils souhaitent faire. Pour certains (« *Erreur de parcours* »), le questionnement est bref, centré sur l'univers scolaire et entraîne de faibles modulations dans le parcours. La confrontation entre le projet scolaire et la réalité du programme infirme la décision initiale des enquêtés (Hodkinson et Sparkes, 1997), mais ils agissent en quelque sorte en « planificateur flexible »

(Trottier *et al.*, 1999) en le modifiant, ce qui leur permet d'atteindre leurs « objectifs²⁶⁴ » et de maintenir leur scolarité sur le chemin de la réussite. De fait, à la suite de leur réorientation, les répondants poursuivent leur scolarité sans difficulté supplémentaire.

Pour les enquêtés de « *Trouver sa place* », la logique d'action qui domine est celle de l'exploration ou de l'expérimentation. Ce processus génère de nombreuses déviations dans l'univers scolaire, puisque les projets initiaux sont rapidement abandonnés et que les choix scolaires sont souvent faits par affinité, dans des domaines artistiques de surcroît. L'objectif est davantage lié au développement personnel (Van de Velde, 2008). L'entrée dans l'âge adulte est repoussée, mais surtout en ce qui concerne l'axe « public » (Galland, 1996), soit la fin de la scolarité et l'entrée sur le marché du travail. Les enquêtés se maintiennent plus ou moins longtemps (et parfois avec des allers-retours dans le monde du travail) dans l'univers scolaire, préférant un statut social flou (étudiant) à une identité sociale professionnelle déterminée. Or, comme le rappelle Dubar, « *la sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constituent désormais un moment essentiel de la construction d'une identité autonome* » (2000, p. 113). Dans cette perspective, « trouver sa place » dans l'univers scolaire ou professionnel, c'est anticiper un statut social conféré par autrui et accepter d'y adhérer. Dans ces parcours très alambiqués, mais somme toute peu éprouvants, il semble donc y avoir une difficulté à concilier identité pour soi (aspiration, objectif, besoin d'accomplissement) et identité sociale (identification à un titre, une profession). Et ce n'est que par la force des choses (« *La quête* ») ou au fil du temps (« *L'exploration* »), qu'une conciliation apparaît possible.

À l'inverse, l'anticipation du statut social, mais surtout professionnel joue un rôle central dans le parcours « *Devenir technicien* ». Le ressort de ces parcours se situe dans l'articulation des expériences scolaires et extrascolaires, qui permet plus ou moins rapidement l'émergence ou la (re)confirmation d'un projet professionnel relativement précis, une « stratégie délibérée » au sens de Trottier *et al.* (1999), qui donne un sens au choix scolaire des enquêtés. Ceci est important, puisque la scolarité dans un programme technique diverge de la trajectoire

²⁶⁴ Dans le cas de l'étude de Trottier *et al.* (1999), ces objectifs avaient trait à l'insertion professionnelle. Comme cette thèse ne se concentre pas sur cet aspect du cheminement, on peut interpréter cette dimension dans une perspective purement scolaire : soit l'obtention du diplôme.

scolaire familiale. Or, le discours des enquêtés à ce sujet ne fait pas état d'une contestation de l'héritage transmis, ni même de rupture avec l'identité sociale conférée par la famille, mais d'une sorte de « compromis » scolaire, reposant sur la scolarité antérieure, les objectifs professionnels ou les aspirations scolaires. Comme si, en raison de la grande flexibilité du système éducatif, il ne sera jamais trop tard pour réaliser des études universitaires (ce que fera d'ailleurs Benoît éventuellement) et que, ce faisant, il devient plus acceptable de risquer une mobilité scolaire descendante pour accéder à un emploi qui sied davantage aux objectifs professionnels visés (ancré dans le réel, métier plus terre à terre, etc.) Le fait que dans presque toutes les familles (hormis Benoît), un membre de la fratrie n'ait pas, non plus, fait d'études universitaires, illustre que malgré la mise en place de pratiques et de stratégies visant l'accès aux études universitaires, les parents ont fait preuve d'ouverture et de conciliation quant aux choix d'orientation de leurs enfants.

Les répondants qui poursuivent des « *Scolarités en dilettante* » sont pris dans un engrenage de désinvestissement des études au moment de leur passage au cégep. Ayant du mal à maîtriser leur métier d'étudiants ou se disant déçus par l'enseignement reçu, ils sont également envahis par des éléments de leur vie extrascolaire (événement, activités, relations), ce qui entraîne leur renvoi ou leur décrochage progressif. Ce parcours est caractérisé par différentes formes de fuite de la réalité scolaire : dans la sociabilité et les psychotropes (Hervé), dans l'action collective et militante (Murielle), dans l'engagement envers une institution fortement régulée et codifiée (Bastien). Si l'intégration sociale ne semble pas problématique, une vocation vague pour les études universitaires et un projet scolaire flou contribuent à rendre leur expérience collégiale vide de sens, oscillant entre la sociabilité et l'anomie (Dubet, 1994a). Contrairement aux parcours « *Devenir technicien* », les expériences extrascolaires n'agissent pas comme révélateur de projet professionnel et n'entraînent pas de bifurcation vocationnelle, au contraire. L'université demeure l'objectif visé, mais il n'est pas suffisamment central pour avoir préséance sur d'autres attentes ou aspirations à court terme.

Ces enquêtés repoussent plus ou moins longtemps les implications individuelles (réussite ou échec, intérêts, aspirations, responsabilité) sous-tendues par leurs agissements scolaires. Cela n'est pas complètement étranger à cette période de la vie, où les individus, à cheval entre

l'adolescence et la vie adulte, peinent à saisir les implications de certains de leur choix. Le cégep, dans son organisation institutionnelle, peut également amplifier cette tendance. Comme l'indique Garcia (2010) à propos des universités françaises, les dispositifs institutionnels ont des répercussions négatives sur la scolarisation de certains étudiants, notamment en raison de l'absence de contraintes permettant de réguler les comportements. « [...] l'absence d'institutionnalisation du temps des étudiants les abandonne à leurs dispositions » (Garcia, 2010, p. 50). Ce faisant, les étudiants ayant eu des scolarités antérieures problématiques et ayant connu des difficultés d'autodiscipline sont particulièrement enclins à subir les effets de ce changement de régime d'études sur la suite de leur scolarité. Or, dans le cas présent, des événements en amont (incidents biographiques) ont semé les potentialités du désengagement scolaire. Cela dit, Garcia (2010) souligne également que contrairement aux étudiants les moins dotés, pour ceux détenant un certain capital culturel et scolaire, ce désinvestissement est généralement temporaire, en raison de la mobilisation de la famille ou d'une prise de conscience quant à leur avenir scolaire et professionnel.

Bien qu'ils soient généralement choisis et assumés (ex. « *Trouver sa place* »), les interruptions, réorientations ou changements dans les aspirations qui caractérisaient ces types de parcours ont parfois été vécus comme des épreuves. Tania et Céline ont trouvé aliénante leur expérience dans leur premier programme universitaire, principalement parce qu'il existait un décalage entre leur vision anticipée et la réalité du programme (Hodkinson et Sparkes, 1997). Luttant avec des problèmes de consommation de drogues, Gabriel a eu l'impression de « survivre » à sa scolarité au secondaire, puis à son entrée au cégep. L'intégration au cadre normatif de l'école est demeurée une expérience pénible jusqu'à ce qu'il trouve la motivation pour s'y conformer. Bastien garde un souvenir négatif de son expérience collégiale, car il n'a jamais vraiment réussi à s'adapter aux exigences et à l'organisation de cette institution (Coulon, 2005). Cela dit, contrairement au chapitre précédent, ces épreuves demeurent scolaires et l'on constate peu ou pas d'interférences avec les autres sphères de la vie.

Finalement, les ressorts d'action qui ont été dégagés ne sont pas exclusifs aux parcours

hésitants, puisque plusieurs avaient déjà été identifiés par Doray (2013) quant aux différents types de parcours dans l'enseignement collégial. Cela dit, l'apport de cette analyse est de montrer comment ces ressorts d'action s'entrecroisent au sein des différentes scolarités. Par exemple, dans le cas de l'« *épreuve scolaire orientante* », l'épreuve et les visées professionnelles sont au centre du parcours. De même, ce type de scolarité s'explique par une volonté d'autonomie face aux aspirations familiales, le niveau de scolarité des parents n'y étant pas reproduit. Les jeunes femmes de la « *quête* » avancent « *à petits pas* » vers l'âge adulte au plan scolaire, car elles ont du mal à quitter l'univers scolaire, mais également parce qu'elles ressentent un véritable plaisir à apprendre. Les « *Scolarités en dilettante* » sont à la fois marquées par des doubles trajectoires et par des expériences scolaires plus difficiles...

Le chapitre suivant permettra de conclure l'analyse en proposant une synthèse des différents résultats issus de cette typologie et en approfondissant le lien entre le parcours individuel et la trajectoire familiale.

CHAPITRE VIII

PARCOURS INDIVIDUEL ET TRAJECTOIRES FAMILIALES

Ce chapitre clôt le processus d'analyse proposé dans le cadre de cette thèse, qui a commencé par la description des parcours hésitants, ce qui a conduit à l'élaboration d'un classement « objectif » se basant sur les traits communs de ces scolarités au plan morphologique (chapitre 5). Puis, les résultats de l'analyse compréhensive des récits des parcours scolaires enquêtés ont été présentés. Cela a permis la production d'une typologie en deux volets (chapitres 6 et 7) selon les principales influences sur les hésitations scolaires dans l'enseignement supérieur.

La dernière étape de ce processus d'analyse propose l'articulation des différentes dimensions des parcours abordés jusqu'à maintenant. Tout d'abord, je reviendrai sur la morphologie « objective » des parcours et la typologie découlant de leur analyse compréhensive. Constate-t-on une adéquation des deux perspectives? Cette mise en commun des résultats sera l'occasion d'en discuter à l'aune des référents théoriques exposés dans la première partie. Puis, en recourant aux entretiens ainsi qu'à des arbres généalogiques élaborés par les enquêtés, je décrirai les parcours scolaires et professionnels des générations antérieures (grands-parents, parents) ainsi que des membres de la fratrie. Mon objectif est de proposer un angle d'analyse plus structurel qui souligne l'inscription des parcours individuels dans des trajectoires familiales plus longues et des tendances sociales plus larges.

8.1 Hésitations objectives, hésitations subjectives?

Comme le rappellent Duru-Bellat et Kieffer (2006) en ce qui concerne la mobilité sociale, une situation sociale « objective » ne se traduit pas nécessairement par une perception subjective concordante. Ce faisant, l'existence de similitudes morphologiques entre les

parcours scolaires ne signifie pas pour autant que les scolarités telles qu'elles ont été vécues par les enquêtés partagent les mêmes ressorts d'action. Cette section abordera cette question, en confrontant ces deux dimensions de l'analyse sur les parcours hésitants et de mobilité scolaire descendante : le classement objectivant des parcours et la typologie élaborée à partir de l'interprétation subjective se dégageant de leur mise en récit.

8.1.1 Synthèse des deux typologies

La description de la morphologie des parcours scolaires hésitants a permis d'établir quatre regroupements de parcours en fonction de deux critères principaux : le nombre d'interruptions et le moment où elles ont eu lieu (voir tableau 8.1). Un peu moins de la moitié des enquêtés se retrouvent dans la catégorie « *hésitations multiples* », c'est-à-dire qu'ils ont connu plus d'une interruption au cours de leur scolarité dans l'enseignement supérieur. Leurs parcours ont été discontinus dès le cégep et les ruptures se situaient dans la majorité des cas aux deux niveaux d'enseignement (collégial et universitaire). Ces scolarités ont toutes été marquées par au moins un changement de programme et on retrouvait dans cette catégorie plusieurs parcours non-linéaires.

Tableau 8.1 : Synthèse des différentes morphologies

Caractéristiques des parcours	Enquêtés	1^{ère} première interruption	Nombre d'interruptions²⁶⁵	Réorientations
Hésitations multiples	Bastien Charles Rachel Lucie Lyne Betsy Hervé Benoit Didier	Cégep	2 à 5	Au moins une fois à la suite d'une interruption
Amorce difficile	Simon Patrice	Secondaire	0 ou 1	Non
Changement de voie	Évelyne Brigitte Gabriel Céline Murielle Tania Stella Nathan	Cégep ou université	1	Après l'interruption
Abandon définitif des études universitaires	Caroline Gaëlle	Université	1	Non

Presque le même nombre de personnes au sein de l'échantillon ont eu un parcours scolaire ponctué par « *un changement de voie* », soit une seule interruption d'études au cégep ou à l'université entraînant un changement d'orientation. De façon générale, le déroulement de ce type de parcours est apparu plus proche du cheminement prescrit.

Les autres enquêtés ont quitté leurs études avant leur entrée dans l'enseignement supérieur (« *amorce difficile* ») ou ont « *abandonné définitivement les études universitaires* » avant l'obtention de leur diplôme pour intégrer le marché du travail sans que cela n'aboutisse à une réorientation.

Cette description des morphologies des scolarités permet de souligner la variabilité des parcours scolaires au sein de l'échantillon. Dans certains cas, les parcours sont fortement individualisés (« *Amorce difficile* », « *Hésitations multiples* ») et s'écartent visiblement des

²⁶⁵ Dans l'enseignement supérieur seulement.

cheminements prescrits. La prématurité de certains départs ou le caractère répétitif des interruptions distinguent ces parcours des scolarités attendues. Le chapitre 5 a également permis de montrer la singularité de certaines formes d'accès ou de maintien dans l'enseignement supérieur. Les autres cas de figure, « *Changement de voie* », « *Abandon définitif des études universitaires* » apparaissent plus communs dans le système scolaire québécois. Comme il a été évoqué au chapitre 1, il n'est pas rare que les étudiants de l'enseignement supérieur échelonnent leur parcours dans le temps, en raison d'une réorientation scolaire par exemple. Dans le même sens, les taux de diplomation à l'université montrent que toutes les études entreprises ne se concluent pas nécessairement par l'obtention de la sanction scolaire visée.

À noter finalement qu'aucune catégorie ne regroupe l'ensemble des parcours de mobilité descendante qui peuvent résulter de scolarités hésitantes (« *changement de voie* », « *hésitations multiples* ») tout comme ils peuvent découler de « *l'abandon des études universitaires* ». On voit dès lors que la situation est tout sauf simple.

La typologie découlant de l'analyse compréhensive du récit des enquêtés reposait sur trois dimensions analytiques : leur expérience, le processus de transmission de l'héritage culturel familial et la temporalité dominante du parcours. Mon objectif était de comprendre les hésitations ou les choix scolaires ayant mené à une mobilité scolaire descendante. Mais plus largement, il s'agissait de dégager la logique principale du parcours, ce qui, dans le récit des répondants, permettait de rendre compte de leur scolarité dans sa globalité. Dans cette optique, les parcours ont été classés en fonction de logiques d'action communes, plutôt que de similitudes morphologiques.

Tableau 8.2 : Typologie élaborée à partir de l'analyse compréhensive

Type de parcours	Expérience	Tempo-ralité	Transmission familiale	Logiques du parcours
<i>INFLUENCE DE LA FAMILLE</i>				
RUPTURE TEMPORAIRE AVEC LE MILIEU	<u>Scolaire</u> : difficile, manque d'intégration <u>Extrascolaire</u> : événements contingents, entrée dans l'âge adulte	Passé → présent	(+) importance des capitaux, transmission effective et cohérente, implication des parents (-) Pression de la famille, du milieu, relations mère-fille	<i>Bifurcation</i> afin de mettre à distance des attentes familiales/du milieu
NOUVEAUX DÉPARTS	<u>Scolaire</u> : éprouvante (intimidation, indécision) <u>Extrascolaire</u> : influence externe, incidents biographiques, précarité	Passé et présent → futur	(+) Capitaux cachés, valeur (-) Manque de soutien, de disponibilité, désengagement	<i>Mobilité</i> , élaboration d'un nouveau projet scolaire et professionnel en rupture avec le passé
PARCOURS FRAGILISÉS	<u>Scolaire</u> : éprouvant par moment, difficulté à persévérer <u>Extrascolaire</u> : incidents biographiques, fragilité psychologique	Passé ↔ présent	(+) Capitaux, valeur, implication, aspirations (-) Éthos « excessif », drames familiaux, relation père-fils	<i>Résilience</i> , maintien quasi-constant dans la sphère scolaire malgré les difficultés personnelles
<i>INFLUENCES COMPOSITES</i>				
ERREUR DE PARCOURS	<u>Scolaire</u> : réussite et plaisir, ponctuée d'une erreur d'orientation <u>Extrascolaire</u> : équilibre avec la sphère extrascolaire	Présent → futur	Importance des capitaux, transmission effective, cohérente, implication, relations harmonieuses, aspirations universitaires	<i>Chemin du plaisir</i> , l'erreur d'orientation est une parenthèse dans un parcours scolaire réussi
TROUVER SA PLACE <i>La Quête</i> <i>L'exploration</i>	<u>Scolaire</u> : Plaisir d'apprendre, exploration des domaines selon les intérêts <u>Extrascolaire</u> : Expérimentation de la vie adulte, s'adapte au parcours scolaire	Présent ... → futur	Capitaux transmis, valeur, dispositions cohérentes, implication, aspirations non déterminées, modèles anticonformistes dans l'entourage	<i>Exploration</i> , les changements sont multiples jusqu'au moment où il faut/où l'on trouve sa place dans un programme ou sur le marché du travail

Type de parcours	Expérience	Tempo-ralité	Transmission familiale	Logiques du parcours
DEVENIR TECHNICIEN <i>L'épreuve Scolaire Orientante</i> <i>Le Choix Stratégique</i>	<u>Scolaire</u> : difficile, non-satisfaisante (ou confirmatoire) <u>Extrascolaire</u> : travail « étudiant » influence les choix scolaires	Présent → futur Futur ↔ présent	Capitaux transmis, valeur, implication jusqu'au secondaire, aspirations universitaires portées par les mères	<i>Projet professionnel</i> , à un moment ou à un autre, ce qui entraîne le choix d'un programme technique est l'idée de s'insérer rapidement dans un domaine de travail
SCOLARITÉ EN DILETTANTE	<u>Scolaire</u> : difficulté d'adaptation au cégep, problème de congruence <u>Extrascolaire</u> : différents éléments (incidents biographiques, famille, amis, activités militantes, armée, fête) interfèrent avec la vie scolaire	Présent	Capitaux transmis, implication, aspirations, mais déstabilisation de la configuration familiale à la suite d'un événement (divorce ou décès), puis présence moindre	<i>Fuite</i> , les problèmes vécus au cégep font l'objet d'une fuite en avant plus ou moins longue

Les « *Ruptures temporaires avec le milieu* », les « *Nouveaux départs* » ainsi que les « *Parcours fragilisés* » (chapitre 6) sont influencés dans leur déroulement par le passé familial, responsable de certaines lacunes (parfois temporaires) dans le processus de transmission ou d'appropriation de l'héritage culturel familial ou d'événements ayant bouleversé la biographie des individus. Les répondantes en « *Ruptures* » ont le sentiment de ne pas être à leur place dans leur programme collégial, notamment parce que leur choix répond à des attentes externes (famille et milieu). Leur hésitation, qui prend la forme d'une bifurcation, peut donc être appréhendée comme une recherche d'autonomie face à leur milieu social et familial. Avant de connaître de « *Nouveaux départs* » dans l'enseignement supérieur, les répondants qui ont vécu ce type de parcours ont quitté l'école précocement. Ils y vivaient des difficultés (orientation, intimidation), mais ils ont surtout eu l'impression d'avoir manqué de soutien, notamment de la part de leur famille, durant cette période cruciale. Dans cette optique, leur hésitation résulte du manque de repères au sein de la famille (aspirations,

engagement, pratiques) ce qui nuit à leur persévérance durant cette période scolaire plus houleuse. Les « *parcours fragilisés* » sont le résultat d'événements dramatiques dans l'histoire personnelle et familiale qui ont laissé des marques dans l'économie des liens familiaux et dans la psyché des répondants. Les hésitations dans l'enseignement supérieur reposent sur des expériences scolaires insatisfaisantes, mais aussi sur une certaine instabilité dans la vie des enquêtés.

Les logiques d'action qui donnent un sens global à ces types de parcours visent toutes à surmonter ce passé familial, en *bifurquant* (temporairement) de la trajectoire familiale, en prenant un nouveau virage menant vers une certaine *mobilité sociale* et professionnelle ou encore, en faisant preuve de façon plus ou moins constante de *résilience*. Les épreuves biographiques sont au centre de ces types de parcours, mais leur intensité est variable d'un récit à l'autre.

Les quatre autres types de parcours présentés au chapitre 7, soit l'« *erreur de parcours* », « *Trouver sa place* », « *Devenir technicien* » et la « *Scolarité en dilettante* », se comprennent en fonction de l'expérience vécue par les enquêtés à l'école ou à l'extérieur de la sphère scolaire, ainsi que par leur projet d'avenir. La transmission familiale n'est pas uniforme d'un type de parcours à l'autre, mais son influence est plus souple et plus « positive » que dans les types évoqués précédents. En ce sens, ces scolarités ont davantage été influencées par le présent et le futur anticipé par les répondants.

Les scolarités avec une « *erreur de parcours* » sont réussies, mais ponctuées d'un choix de programme erroné à l'université. Les répondants vivent un désenchantement par rapport au programme choisi. L'hésitation correspond ici à une réorientation rapide dans l'enseignement universitaire. Les enquêtés qui tentent de « *Trouver leur place* » vivent également des déceptions quant à leurs choix scolaires qui, bien souvent, ne répondent pas entièrement à leurs attentes. Toutefois, dans ce cas, les hésitations sont multiples et s'inscrivent dans un processus d'exploration en fonction d'intérêts intellectuels ou artistiques. Le choix de « *Devenir technicien* » fait en sorte que les enquêtés inscrivent leur parcours en rupture avec le niveau scolaire atteint par leurs parents. Dans certains cas, il découle d'une hésitation à la

suite d'une expérience scolaire éprouvante (« *épreuve scolaire orientante* »), mais il peut aussi s'agir d'un « *choix stratégique* » qui se transforme en véritable projet professionnel après des expériences de travail confirmatoires. Les « *scolarités en dilettante* » sont déjà en amorce dans l'enseignement secondaire. Les hésitations vécues sont le résultat de problèmes d'adaptation au cégep, soit en raison de l'absence de maîtrise du métier d'étudiant, soit parce que les enquêtés ne s'y sentent pas à leur place. Les répondants se désengagent de leur scolarité et s'investissent plutôt dans des activités extrascolaires.

Les logiques d'action qui prévalent dans ces types de parcours s'ancrent dans l'expérience vécue au temps présent ou celle qui est anticipée dans les sphères scolaires ou extrascolaires. Le *chemin du plaisir* caractérise les scolarités des enquêtés qui, hormis un mauvais choix effectué à l'université, envisagent un parcours scolaire long favorisé par un équilibre entre les différentes dimensions de leur biographie. Les parcours les plus alambiqués au plan scolaire sont le fait d'une logique d'*exploration*, les répondants « errant » momentanément dans la sphère scolaire, se laissant porter par leur désir de développement personnel et intellectuel (*La Quête*) ou par leur recherche de projet scolaire ou professionnel (*L'exploration*). L'élaboration d'un *projet professionnel* est ce qui permet à d'autres enquêtés souhaitant une finalité concrète à leurs études de donner ou redonner un sens à leur expérience scolaire. Finalement, les études collégiales peuvent aussi constituer *une fuite* des responsabilités scolaires actuelles dans des engagements extrascolaires.

Même si elles caractérisent certaines expériences vécues par les enquêtés, les épreuves restent limitées à la sphère scolaire et ne sont pas la clé de voûte de ces types de parcours. Plutôt, le nœud qui relie ces quatre types de parcours est le processus de formation identitaire, qui s'élabore dans certains cas davantage dans la sphère scolaire et dans d'autres, par le biais des expériences extrascolaires.

8.1.2 Le croisement entre les deux types de classement

Les types de parcours où l'on constate une influence plus éprouvante de la famille ont-ils une

morphologie singulière? Et qu'en est-il des parcours aux influences composites?

Le tableau 8.3 présente la répartition des enquêtés en fonction du croisement entre le classement des parcours « objectivés » et les sept types dégagés grâce à une analyse compréhensive. L'adéquation entre les deux formes de regroupements est faible. Les enquêtés dont les parcours ont très tôt été marqués par une hésitation scolaire (« *Amorce difficile* ») ont davantage eu tendance à l'interpréter au plan subjectif par l'influence de leur famille. On peut penser que l'absence (Patrice) ou l'excès (Simon) de soutien parental, ainsi que la présence de drames familiaux (Simon) et personnels (Patrice) qui ont caractérisé la vie de ces enquêtés expliquent, en partie, la précocité des hésitations vécues dans leur cheminement scolaire. Cela dit, bien qu'elle ne regroupe que deux cas, cette morphologie ne correspond pas à un type de parcours spécifique.

Lorsque l'on examine la répartition des parcours classés dans la catégorie objective « *hésitations multiples* » en fonction de la typologie compréhensive, on remarque un appariement presque total (4/5) avec le type « *Trouver sa place* ». De fait, la logique d'action de l'exploration propre à ce type de scolarité favorise les déviations et les tâtonnements multiples dans l'univers scolaire. Les « *scolarités en dilettante* », marquées par des hésitations dans l'enseignement collégial (et, dans une moindre mesure, à l'université) cadrent également partiellement (2/3) avec cette morphologie, bien que les hésitations ne reposent pas, dans ce cas, sur une expérimentation dans l'univers scolaire, mais plutôt sur une difficulté à s'engager pleinement dans ses études. Pour le reste, les enquêtés dont le parcours scolaire pouvait être associé à cette morphologie se situaient autant dans des types de parcours influencés par la famille (« *Rupture temporaire avec la famille* », « *parcours fragilisé* ») que par des influences composites (« *Choix stratégique* »).

Tableau 8.3 : Croisement entre les morphologies et la typologie des parcours hésitants

PARCOURS OBJECTIVÉS/SUBJECTIFS	Amorce difficile	Hésitations multiples	Changement de voie	Abandon définitif des études universitaires
<i>Influence de la famille</i>				
Rupture temporaire avec le milieu		-Betsy	-Évelyne	
Nouveaux départs	-Patrice		-Brigitte	
Parcours fragilisés	-Simon	-Charles		
<i>Influences composites</i>				
Erreur de parcours			-Tania -Stella -Nathan	
Trouver sa place -La quête		-Lucie -Rachel		-Caroline
-L'exploration		-Lyne -Didier		
Devenir technicien -Épreuve scolaire orientante			-Gabriel -Céline	
-Choix stratégique		-Benoît		-Gaëlle
Scolarité en dilettante		-Hervé -Bastien	-Murielle	

On perçoit une adéquation entre la forme « *changement de voie* » et le type « *erreur de parcours* », où le parcours scolaire jusque-là réussi est interrompu à l'université en raison d'une mauvaise orientation. La sous-catégorie « *épreuve scolaire orientante* », où l'arrêt des études conduit à l'inscription dans un programme d'enseignement technique, coïncide également avec cette morphologie. Mais à l'instar des « *Hésitations multiples* », les autres types que l'on peut associer à cette forme de scolarité sont hétérogènes (« *Rupture temporaire avec la famille* », « *Nouveaux départs* », « *Scolarité en dilettante* »). Impossible d'y décerner une tendance quant à une plus ou moins grande influence du passé familial, par exemple.

Finalement, les répondantes qui ont « *abandonné définitivement les études universitaires* » sans se réorienter ont connu des parcours aux influences composites (« *Trouver sa place* », « *Devenir technicien* »). On peut penser que ce choix est davantage dissocié de l'héritage culturel familial en raison du moment des études universitaires dans la biographie des répondantes (après un DEC technique) et aux objectifs poursuivis lors de l'inscription à

l'université (enrichissement).

Bien que l'adéquation entre les deux classements soit faible, les deux processus d'analyse demeurent pertinents. Leur réalisation en parallèle a été l'occasion de rendre compte de la complexité de certaines de ces scolarités, tout en permettant une condensation des données assurant leur intelligibilité. En effet, l'analyse compréhensive a nécessité une compression « temporelle » des parcours, surtout dans le cas des plus longs et des plus hésitants. Afin de donner un sens sociologique à ces scolarités, chaque rupture ne pouvait être examinée spécifiquement. Or, un tel processus a eu pour effet de gommer des différences « objectives » pour se concentrer sur des similarités au plan subjectif et interprétatif. Ce n'est que de cette façon qu'il a été possible d'élaborer une typologie. Néanmoins, il était important de mettre en évidence les différentes morphologies des parcours, ce qui était une manière parmi d'autres de souligner leur diversité. De plus, cela a permis de rendre visible l'enchaînement des séquences scolaires et de montrer que des situations objectives distinctes pouvaient partager des ressorts communs d'action.

8.1.3 Apport des résultats pour comprendre les parcours scolaires hésitants ou de mobilité scolaire descendante

La mise en commun des résultats de l'analyse descriptive puis compréhensive des parcours scolaires est l'occasion de revenir sur les trois pistes interprétatives présentées à la fin du chapitre 3. Les chapitres 5, 6 et 7 ont permis de montrer que les parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante d'individus issus de familles scolarisées n'étaient pas le produit d'un seul facteur, mais de l'articulation de plusieurs éléments biographiques. L'objectif, en se penchant sur ces pistes, est de vérifier globalement dans quelle mesure et de quelle façon elles se sont avérées heuristiques pour comprendre ces scolarités particulières.

a) L'effet de la transmission de l'héritage culturel familial

Si l'on s'attarde aux résultats de l'analyse compréhensive, relativement peu de parcours hésitants au sein de l'échantillon semblent avoir été « causés » par des problèmes de transmission de l'héritage culturel familial²⁶⁶. La famille a joué un rôle important sur le déroulement des scolarités étudiées, puisque dans la vaste majorité des cas, les répondants ont finalement fréquenté l'université et la plupart ont obtenu un diplôme équivalent, voire supérieur à celui de leurs parents. Cela laisse penser que la transmission d'un « habitus » culturel ou scolaire a bel et bien été réalisée. Mais, les interruptions d'études ou le choix d'un programme menant à une mobilité descendante apparaissent moins influencés par des difficultés à mobiliser les capitaux ou les dispositions adéquates que je ne l'avais initialement anticipé. Différentes raisons peuvent expliquer ce résultat, mais avant de les exposer, je souhaite revenir sur les trois dimensions du processus de transmission qui, au terme de l'analyse, semblent plus particulièrement avoir influencé le déroulement des parcours scolaires hésitants.

En premier lieu, la valeur accordée à l'éducation et au diplôme par les parents des répondants (et plus particulièrement par les mères) constitue un leitmotiv dans l'ensemble des récits analysés. De façon générale, ce rapport à l'école et au savoir s'est traduit par des pratiques de soutien scolaire durant l'enfance et des attentes modérées lors du passage vers l'enseignement supérieur, ce qui va dans le sens des affirmations d'auteurs comme de Singly (1995) et Ferrand *et al.* (1999), selon qui les pratiques éducatives contemporaines seraient désormais axées sur l'écoute et le soutien plutôt que la contrainte et l'autorité. Or, deux types de parcours se sont distingués du lot²⁶⁷. Dans le cas des « *Ruptures temporaires avec le milieu* », le rapport à l'éducation était plus élitiste et sous-tendait un vif désir de réussite qui s'est manifesté à travers des attentes scolaires élevées qui ne furent pas totalement respectées

²⁶⁶ Trois types sont associés à une influence prédominante de la famille, mais ils ne regroupent que six des vingt et un parcours à l'étude. De plus, les hésitations ne résultent pas toujours de problèmes de transmission culturelle.

²⁶⁷ Le père de Simon (« parcours fragilisé ») avait également des attentes élevées envers son fils, surtout lorsqu'il était en âge préscolaire. Toutefois, ses aspirations rigides semblent s'être adoucies avec le décès de sa sœur et plus encore après son épisode de toxicomanie.

pas les enfants devenus adultes. À l'inverse, les enquêtés qui ont connu des « *Nouveaux départs* » ont souligné l'intérêt général de leurs parents pour l'éducation, sans que cela ne se soit traduit par des aspirations scolaires définies à leur égard. Dans ces deux cas, le sur ou le sous-investissement des parents dans la sphère scolaire (Lahire, 1994) a eu une influence négative sur le déroulement de la scolarité.

En deuxième lieu, les relations entre les membres de la famille et ce qu'elles impliquent (affection, incompréhension, tension entre la volonté d'autonomie et la dépendance) ont affecté le déroulement des parcours scolaires des répondants. Cependant, les influences perçues ne se situaient pas tant en amont du processus de transmission, au moment de la socialisation primaire (Berger et Luckmann, 1966), mais plutôt lors de certains moments-clés de la socialisation secondaire (Dubar, 2000; Lahire, 2003). Ainsi, en plus des attentes jugées excessives, les tensions dans les relations mères-filles ont participé au climat de crise favorisant les « *Ruptures temporaires...* » et la déviation de la trajectoire familiale. L'absence de soutien, notamment de la part des parents, est évoquée par les répondants du parcours « *Nouveaux départs* » comme un des facteurs expliquant leur choix d'abandonner les études. Les relations ambivalentes avec le père ont, à certains moments, davantage affecté les répondants qui ont connu des « *parcours fragilisés* ». On remarque également des effets plus « positifs » dans d'autres types de parcours. Les relations harmonieuses avec les parents ont aidé certains répondants à surmonter leur « *erreur de parcours* » ou leur « *épreuve scolaire orientante* ». Dans le même sens, les enquêtés qui tentaient de « *Trouver leur place* » ont, pour la plupart, bénéficié du support de leur famille qui n'a pas tenté d'orienter leurs choix scolaires²⁶⁸.

On peut faire l'hypothèse que l'impact plus ou moins positif des relations familiales sur les hésitations scolaires serait modulé par le degré d'ouverture des parents face aux acquis de la

²⁶⁸ Évidemment, les relations avec les parents ne sont pas toujours uniformes. Par exemple, Gaëlle vit d'importantes tensions avec sa mère durant son adolescence, mais conserve une bonne relation avec son père. Charles avait une relation ambivalente avec son père, mais a toujours maintenu un lien fort avec sa mère. De plus, les configurations familiales modulent également l'économie des liens entre les membres de la famille. Lorsque les parents sont divorcés, les modalités de garde se répercutent sur la fréquence des contacts avec parents-enfants, ce qui peut avoir pour effet d'accentuer, ou au contraire, d'apaiser les tensions.

socialisation secondaire de leur enfant. Et si l'on se fie aux deux types de parcours évoqués précédemment (« *Rupture temporaire...* », « *Nouveaux départs* »), l'ouverture aurait été soit insuffisante, soit exagérée. Dans le premier cas, le rejet par les agents de socialisation primaire (parents) d'expériences de socialisation secondaire (école, amis, travail étudiant) significatives aux yeux des principaux intéressés, qui plus est, à des moments charnières de la formation identitaire, aurait favorisé les situations de conflit ou d'opposition (Dubar, 2000). Dans le second cas, l'absence d'accompagnement parental minimal au cours de ces nouvelles expériences aurait accru les risques de désajustement entre les acquis familiaux et les choix subséquents des individus (Lahire, 2003).

En troisième lieu, les événements contingents au sein de la biographie familiale ont eu pour effet de déstabiliser certaines familles et de les plonger temporairement en crise (Grossetti, 2010) ce qui a favorisé la mise en œuvre de certains types de parcours. Cela est particulièrement flagrant dans le cas des « *parcours fragilisés* » où les drames vécus au sein de la cellule familiale (suicide, maladie) ont transformé les enquêtés sur le plan identitaire, contribuant au fil du temps à l'émergence de comportements dissonants avec l'univers scolaire (consommation de drogues) ou d'idées rendant plus difficile la poursuite de la scolarité (idées morbides, suicidaires). Avec une intensité moindre et variable selon les enquêtés, on remarque aussi une tendance similaire dans les parcours « *Scolarité en dilettante* », où des événements familiaux (divorce, décès) au début ou à la fin de l'adolescence semblent affecter la biographie individuelle jusqu'au moment d'entrer dans l'enseignement supérieur pour créer une conjoncture propice au désengagement scolaire.

Les chapitres 6 et 7 ont été l'occasion de souligner des différences dans les échos familiaux (voire même au sein des familles), dans les contextes de transmission, dans les pratiques éducatives des parents et d'émettre des hypothèses quant à leur effet sur la suite des scolarités. Néanmoins, l'analyse n'a pas permis de dégager d'autres tendances fortes au sein de l'échantillon concernant l'effet de la transmission de l'héritage familial sur les hésitations scolaires ou les choix menant à une mobilité scolaire descendante. Cela semble s'expliquer par la nature même du matériau utilisé pour cette analyse. Les pratiques quotidiennes de lecture, d'écriture, voire d'exercice de l'autorité parentale auxquelles Lahire (1994, 1995) et

Henri-Panabière (2007) font référence pour rendre compte des échecs ou réussites improbables sont plus faciles à documenter par le biais d'entretiens répétés ou de séances d'observation « participante » que par celui de récits de vie rétrospectifs. Mais il ne faut pas non plus négliger l'effet du choix de l'objet. Cette thèse s'intéresse aux parcours des répondants et non à leur réussite ou à leur échec. De surcroît, elle traite de la scolarité d'individus qui ont finalement atteint l'enseignement supérieur et donc, qui ont réussi leurs études primaires et secondaires. Or, Boudon (1979) et Duru-Bellat (2002) estiment que l'effet de l'héritage culturel familial tend à diminuer avec les années de scolarité, se faisant « absorber » par l'effet de l'expérience scolaire antérieure et en cours. Autrement dit, à l'entrée dans l'enseignement postsecondaire, l'effet « propre » de l'héritage transmis par la famille sur les parcours scolaires est beaucoup plus tenu qu'il ne l'était quelques années auparavant. Ce faisant, les pratiques éducatives et culturelles qui se dégagent des récits renseignent sur le climat familial durant l'enfance et sont des indices permettant de comprendre le déroulement de la scolarité antérieure, mais on peut difficilement induire leur effet directement sur l'expérience scolaire au cégep ou à l'université.

Finalement, le fait que les situations de mobilités scolaires descendantes ne semblent pas reposer sur un refus ou une incapacité à hériter montre qu'il y a d'autres logiques à l'œuvre pour rendre compte ce type de parcours scolaire.

b) Les logiques d'action propres à l'expérience vécue durant le parcours

L'analyse tend à montrer que les parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante chez les individus issus de familles scolarisées relèvent en majorité²⁶⁹ de logiques propres aux expériences individuelles dans les sphères scolaire et extrascolaire plutôt que de problèmes de transmission de l'héritage culturel familial. Si cela peut sembler compréhensible dans le cas des répondants ayant finalement atteint l'université malgré une scolarité parfois chaotique, cela apparaît plus étonnant dans le cas de parcours de mobilité descendante. Doit-on y voir un effet de l'individualisation des destins sociaux ? Avant de tirer une telle

²⁶⁹ Quatre types qui regroupent quinze parcours sur un total de vingt et un.

conclusion, je souhaite dégager certains constats à partir des résultats de l'analyse.

Sur le plan scolaire, l'analyse descriptive a permis de montrer que la majorité des interruptions d'études reposaient sur un problème d'orientation. En effet, presque toutes les ruptures scolaires répertoriées dans les cas de « *Changement de voie* » ou d' « *Hésitations multiples* » ont abouti à un changement de programme. L'analyse compréhensive a été l'occasion de souligner que le plus souvent, les enquêtés justifiaient leurs ruptures scolaires par le désenchantement vécu à l'entrée dans le programme ou en cours d'études. Dans le premier cas, la confrontation entre les attentes individuelles et la réalité du programme a eu raison de la persévérance des étudiants (Hodkinson et Sparkes, 1997). Cette situation correspond particulièrement à l' « *erreur de parcours* ». Dans le second, l'abandon du programme renvoie plutôt à une transformation des objectifs au cours de la scolarité (Tinto, 1993; Trottier *et al.*, 1999). Les changements d'idées qui jalonnent les parcours « *Trouver sa place* » concordent avec ce cas de figure. Bien que plus rares, certaines interruptions ont été la conséquence d'une adaptation difficile au cégep, notamment en raison de l'absence de maîtrise du métier d'étudiant (Coulon, 2005). Les transitions dans l'enseignement collégial des garçons des parcours « *Scolarité en dilettante* » et de l' « *épreuve scolaire orientante* » sont des exemples de ce type d'interruptions.

L'analyse a aussi été l'occasion de révéler que très peu de répondants avaient un projet scolaire et professionnel défini à leur entrée dans l'enseignement supérieur ce qui peut expliquer certaines déceptions ou difficultés d'adaptation lors de leur transition. Plusieurs choix de programmes réalisés sur la base d'impressions ou d'idées préconçues de la formation ont abouti à des abandons en raison du sentiment d'incongruence ressenti (Tinto, 1993).

Dans certains cas, le projet s'est précisé lentement, par étape, par ce que Trottier *et al.* (1999) ont qualifié de « *stratégie émergente* ». On retrouve ce type de tâtonnements chez les enquêtés qui tentent de « *Trouver leur place* », tâtonnements accentués par des orientations dans des domaines artistiques. Mais on reconnaît également cette dynamique dans « *L'erreur de parcours* », les « *ruptures temporaires...* » et les « *parcours fragilisés* ». Ces individus se

sont permis de prendre le temps de trouver leur voie, car leur projet était initialement purement scolaire (Dubet, 1994a). Ils se sont tous rendus jusqu'à l'université (même si certains n'ont pas terminé leurs études) et ont poursuivi des parcours plus longs.

D'autres types de parcours scolaires sont davantage inclinés vers un but explicite et lié à un projet professionnel qui donne un sens à l'expérience scolaire. Ce n'est d'ailleurs que dans ces conditions que la persévérance est possible. C'est le cas des parcours « *Devenir technicien* », mais aussi « *Nouveaux départs* ». Bien qu'elle puisse changer dans le temps et passer par une phase d'émergence, la stratégie est généralement plus délibérée (Trottier *et al.*, 1999). Ce qui oriente le parcours, c'est l'avenir professionnel qui doit être accessible dans un horizon temporel relativement court.

Finalement, certains parcours (mais également certaines étapes dans des parcours) semblent exempts de projet scolaire ou en lien avec l'univers scolaire. C'est le cas, par exemple, des passages à vide qui ont ponctué les parcours de « *scolarité en dilettante* », la période du cégep apparaissant comme une espèce de moratoire (Dubet, 1994a), une période festive de sociabilité ou, comme le propose Pinto (2014), de « temps vide » qui dure jusqu'au moment où les étudiants se reprennent en mains ou changent tout simplement d'ordre d'enseignement. L'organisation institutionnelle du cégep n'est peut-être pas étrangère à ce type de parcours. Le fait qu'à leur entrée au collégial, les étudiants disposent soudainement d'une très grande liberté et de très faibles contraintes régulant leurs comportements et leur gestion du temps favoriserait ce type de scolarité discontinue (Garcia, 2010).

Sur le plan extrascolaire, le processus d'expérimentation précédant l'entrée dans l'âge adulte semble avoir contribué aux hésitations de certains types de parcours. Selon Tinto (1993), il est normal que les étudiants soient déboussolés à leur entrée dans l'enseignement supérieur, car leur identité sociale et professionnelle n'est pas encore stabilisée. « *When those careers and identities are crystalized, that is, when individuals are more certain as their futures, they are more likely to finish college* » (p. 41). Cela apparaît particulièrement flagrant dans le cas

de « *Trouver sa place* », un type de scolarité qui rappelle l'expérience des jeunes Danois²⁷⁰ décrite par Van de Velde (2008) qui tentent de « Se trouver ». Selon cette auteure, ces parcours du « devenir adulte », répondraient à une logique de développement personnel au sein d'une société dont la structure organisationnelle et le système de valeurs (basé sur l'autonomie et l'égalité intergénérationnelle) favoriseraient ce type d'expérience. Les enquêtés qui tentaient de « *trouver leur place* » semblaient également vouloir retarder le moment de se confronter au marché du travail et de « cristalliser » leur identité professionnelle. À l'instar des pays scandinaves, mais de façon différente²⁷¹, le contexte social et scolaire du Québec joue un rôle non négligeable dans ces types de scolarité puisqu'il offre la flexibilité nécessaire à des parcours scolaires longs, entrecoupés d'expériences diverses (emplois, voyage, implication) sans que les conséquences des actions posées ne soient irréversibles (Charbonneau, 2006). Les enquêtés étaient d'ailleurs conscients de cette situation. Hormis le parcours « *Trouver sa place* », les « *Ruptures temporaires avec le milieu* », les « *Scolarités en dilettante* », voire les « *Nouveaux départs* » en sont de bons exemples. Ces scolarités, caractérisées par l'abandon des études, se sont conclues par des retours aux études réussis à court, moyen, voire même long terme.

L'analyse tend également à montrer le poids du travail salarié sur les choix scolaires réalisés. Récemment, Eckert (2009) et Moulin (2012) ont souligné le rôle que jouait l'emploi étudiant comme porte d'accès vers l'autonomie financière, un référent normatif important du « devenir adulte » au Québec. Or, comme il a été noté au chapitre 1 par Sales *et al.* (1996) et le CSE (2013), les doubles trajectoires sont propices à l'allongement des parcours, les étudiants ayant tendance à alléger le rythme d'études pour pouvoir combiner les deux activités en parallèle. De fait, pour plusieurs répondants, notamment ceux qui tentaient de « *Trouver leur place* », mais aussi pour Charles qui a connu un « *parcours fragilisé* », les emplois occupés pendant l'année, ou encore l'été, leur ont permis d'acquérir relativement tôt

²⁷⁰ Il s'agit là d'un raccourci, puisque ce type d'expérience se retrouve dans tous les pays européens. Toutefois, il adopterait sa forme la plus aboutie et serait plus répandu au Danemark en raison des structures politiques et institutionnelles ainsi que de valeurs culturelles (« *culture scandinave* »).

²⁷¹ Contrairement au Danemark, il n'existe pas au Québec de revenu universel que les individus peuvent toucher dès leur majorité. De façon générale, le régime politique est beaucoup plus libéral. Néanmoins, grâce au travail étudiant et au régime de prêts et bourses, les étudiants peuvent être autonomes financièrement relativement tôt.

une autonomie financière grâce à laquelle ils ont pu faire des choix scolaires plus risqués et s'offrir le luxe d'hésiter plus d'une fois.

Cela dit, l'impact du travail rémunéré sur la scolarité ne se limite pas à son aspect monétaire. Au sein de la société québécoise, l'expérience que les jeunes y acquièrent est également perçue comme centrale pour leur future insertion professionnelle (Charbonneau, 2007; Eckert, 2009; Longo *et al.*, 2013; Roy, 2007), et cela, peut-être d'autant plus que leur scolarité est chaotique. Bastien (« *Scolarité en dilettante* ») tient ce type de discours quant à son engagement comme réserviste dans l'armée, en raison duquel il n'a pas hésité à interrompre ses études à plus d'une reprise pour vivre une expérience professionnelle jugée formatrice. Dans le même sens, les emplois occupés peuvent constituer des expériences importantes de socialisation secondaire. Dans le parcours « *Devenir technicien* », elles ont contribué à la reformulation des aspirations scolaires initiales (Dubar, 2000), ce qui a favorisé le maintien (« *choix stratégique* ») ou le retour aux études (« *épreuve scolaire orientante* »), tout en entraînant une mobilité scolaire descendante.

L'influence des pairs sur le déroulement de la scolarité dans l'enseignement supérieur est perceptible, mais reste le plus souvent indirecte. Ce sont surtout les jeunes hommes qui apparaissent sensibles à l'influence des pairs et au mode de vie festif associé à la plus grande sociabilité de la vie estudiantine (ex. consommation de drogues et d'alcool). Les enquêtés des « *parcours fragilisés* » ont aussi mentionné leurs amis ou leurs amours contrariés pour expliquer certains comportements déviants (toxicomanie, tentative de suicide) qui ont précarisé leur parcours scolaire. Chez les jeunes femmes, l'intégration d'un nouveau groupe de pairs au secondaire ou au cégep semble avoir participé au processus de distanciation avec la famille aboutissant finalement à une « *Rupture temporaire avec le milieu d'origine* ». À l'inverse, l'isolement vécu à l'école ou encore l'influence négative de l'entourage a joué un rôle dans l'abandon des études des enquêtés des « *Nouveaux départs* ». Mais les effets des relations interpersonnelles peuvent aussi être plus positifs et structurants au plan identitaire, agissant comme validation dans l'orientation scolaire ou dans la décision de revenir aux études.

Cependant, les amis et le réseau interpersonnel sont restés relativement peu mentionnés par les enquêtés durant les entretiens. L'orientation de la recherche, qui se concentre sur les relations familiales et les liens intergénérationnels, a peut-être contribué à « biaiser » le discours des participants. On peut également émettre l'hypothèse que cette situation est l'œuvre du temps. Dans certains cas, il s'était écoulé plusieurs années entre la période des études postsecondaires et le moment de l'entretien. Si les individus ont généralement beaucoup d'amis durant leur jeunesse (Bidart, 2008), les liens affectifs ne sont pas toujours très profonds (Bourdon *et al.*, 2007). Ce qui reste de ces relations à long terme est donc difficile à évaluer de façon rétrospective, tout comme l'importance qui leur sera accordée dans le récit de vie. Il est aussi possible que les influences les plus profondes en ce qui a trait à la scolarité soient l'œuvre des parents et de la famille, les relations amicales affectant davantage les décisions plus « superficielles » comme le choix de l'établissement qui sera fréquenté (Bourdon, 2009).

Finalement, la répercussion des expériences extrascolaires sur la scolarité est variable d'un type de parcours à l'autre. Dans le cas des « *Erreurs de parcours* », les hésitations sont purement scolaires. Le projet d'études des enquêtés est initialement flou, mais il se concentre sur l'univers scolaire plutôt que professionnel. Durant leur passage dans l'enseignement supérieur, les répondants qui tentent de « *Trouver leur place* » vivent plusieurs hésitations dans l'univers scolaire et différentes expériences dans l'univers extrascolaire. Dans ce cas, les deux parcours (scolaire et extrascolaire) sont vécus en parallèle, sans nécessairement qu'il y ait contamination des sphères d'activités. En ce sens, les ruptures demeurent principalement scolaires, même si elles reposent sur une logique d'exploration qui caractérise l'ensemble du parcours de vie. Les parcours « *Devenir technicien* » et « *Scolarité en dilettante* » sont plus sensibles aux expériences vécues dans la sphère extrascolaire. Dans le premier cas, elles contribuent à la transformation des aspirations et à la poursuite d'études techniques. Dans le second, un certain désengagement scolaire préalable ouvre la voie à une contamination du vécu extrascolaire dans la scolarité postsecondaire. Il s'agit probablement de la forme la plus « négative » d'articulation entre les deux types d'expériences, cette dynamique reposant en grande partie sur des fragilités préexistantes à la transition dans l'enseignement postsecondaire.

c) Effet du contexte social et éducatif

J'ai évoqué précédemment (b) la contribution du système scolaire et du contexte sociétal dans le déroulement des parcours « *Trouver sa place* ». De façon générale, la morphologie des scolarités étudiées, et plus particulièrement celle des parcours marqués par des « *Hésitations multiples* », tend à corroborer l'hypothèse de la flexibilité des structures éducatives ainsi que de la souplesse normative en ce qui a trait aux trajectoires sociales et à l'insertion professionnelle au Québec (Charbonneau, 2007). Au sein du corpus, en plus de différentes configurations de parcours scolaires, il a été possible de constater une variété de modes d'accès au système d'enseignement supérieur. Malgré certaines contraintes institutionnelles, les enquêtés ont trouvé le moyen de se maintenir ou de revenir dans le système d'enseignement sans être pénalisés. À cette fin, ils ont usé de différentes stratégies (études à temps partiel, changement de programme, inscription à l'université sur une base d'expérience, etc.) et ont mobilisé à leur avantage des dispositifs d'accès aux études supérieures (programmes de certificat, programme d'accès aux études supérieures).

Malgré la longueur de certains parcours, peu de répondants ont abordé la durée de leur scolarité comme une source d'inquiétude. Seulement quelques-uns ont évoqué des regrets quant à leurs choix scolaires et leurs parcours hésitants. Deux éléments peuvent éclairer cette situation. Tout d'abord, il s'agit peut-être d'un effet lié au domaine d'études. Au sein de l'échantillon, les filières les plus prestigieuses, les plus sélectives et les plus contingentées étaient pratiquement inexistantes. Aucun participant n'étudiait en médecine, en psychologie ou toute autre filière où « être à l'heure » pouvait constituer un enjeu. Seule Tania, qui était inscrite en droit, se situait dans un domaine plus « élitiste ». Or, il s'agit également d'une des rares enquêtées à avoir considéré la durée de sa scolarité comme une cause de souci. Mais plus largement, il semble que pour la jeunesse étudiante, le régime temporel prévalant actuellement au sein de la société québécoise soit suffisamment libéral pour permettre une modulation des temporalités individuelles (dont scolaire) en fonction d'un temps subjectif (Bessin, 1997). Ainsi, le déroulement des scolarités multihésitantes, de par leur longueur et leur morphologie très particulière, conforte la thèse de l'individualisation des parcours

scolaires. Cependant, cette situation est loin d'être généralisée puisque les résultats montrent aussi que la moitié des scolarités étudiées s'écartaient peu du cheminement prescrit. On ne peut donc pas conclure à une dérégularisation complète du temps social ou scolaire.

En ce qui concerne les normes sociales de réussite au Québec, celles-ci ne semblent pas uniquement associées à l'obtention du titre scolaire, comme c'est le cas en France, où l'insertion professionnelle est perçue comme largement tributaire du parcours de formation initiale (Moulin, 2012; Van de Velde, 2008). Bien que l'éducation soit de plus en plus valorisée, notamment au sein des familles des répondants (voir b), le mythe du « self made man » serait encore prégnant dans la société québécoise (Charbonneau, 2007). L'analyse des parcours de mobilité scolaire descendante au sein de l'échantillon semble aller dans ce sens. Le chapitre 1 a permis de montrer (tableaux 1.4 et 1.5) que contre toute attente, il s'agissait de situations relativement fréquentes au Québec, du moins pour les hommes et les femmes nés entre 1975 et 1984. L'analyse compréhensive a été l'occasion de souligner que ces parcours reposaient davantage sur des logiques d'action en lien avec l'expérience scolaire et extrascolaire des étudiants, plutôt que sur des problèmes de transmission de l'héritage culturel familial. D'ailleurs, les enquêtés qui avaient connu un tel parcours (ex. « *Devenir technicien* ») ne percevaient pas leur scolarité sous l'angle du déclassement ou de la mobilité descendante, ce qui pourrait s'expliquer par l'issue « réussie » de leur parcours scolaire ou professionnel.

A priori, ces résultats semblent s'inscrire dans la foulée des études sur l'individualisation des parcours selon lesquelles les jeunes construisent désormais leur identité à partir de leurs diverses expériences sociales plutôt que par un processus d'identification intergénérationnelle (Dubet, 1994b; Galland, 1996). Or, cette conclusion apparaît hâtive, d'autant que très peu de références ont été faites aux trajectoires familiales des répondants. Pourtant, cette thèse porte sur le lien entre les trajectoires scolaires de deux générations : celle des personnes interviewées, mais également celles de leurs parents qui sont allés à l'université. Ce faisant, avant de conclure, il semble essentiel d'ancrer les parcours individuels dans les trajectoires familiales pour voir dans quelle mesure l'ancienneté de l'héritage culturel au sein de la famille, mais également le type d'héritage et son actualisation dans la sphère professionnelle

ont pu influencer les modèles éducatifs des familles et plus largement les normes de réussite qui ont été transmises. Ce dernier détour analytique devrait permettre de « boucler la boucle » amorcée au chapitre 1 en examinant le déroulement des parcours scolaires hésitants ou de mobilité scolaire descendante à la lumière d'un temps « long », à la fois générationnel et historique.

8.2 Les trajectoires familiales

Dans la première section, j'ai proposé une synthèse des analyses exposées aux chapitres 5, 6 et 7. Le croisement entre la catégorisation des morphologies et la typologie « compréhensive » des parcours a révélé une faible adéquation entre les deux modèles. Cela dit, cette mise en commun a été l'occasion de revenir sur les pistes interprétatives évoquées dans la problématique afin de vérifier l'intérêt des résultats obtenus grâce aux deux processus analytiques. Plusieurs constats interprétatifs (voir section 8.1.3) ont ainsi pu être dégagés. Cela dit, un dernier aspect reste encore à creuser pour conclure le travail d'analyse et ouvrir sur une interprétation plus globale des résultats en termes de reproduction ou d'individualisation des parcours, soit le lien entre les scolarités individuelles et la trajectoire familiale.

Pour ce faire, il sera tout d'abord question du milieu social dont sont issus les parents des participants à cette enquête. Ils ont tous²⁷² fréquenté l'université. Mais derrière ce constat « objectif » se cache une multiplicité de situations sociales et scolaires pouvant potentiellement avoir influencé le contenu de l'héritage culturel familial et les conditions de sa transmission. Bourdieu (1966) a souligné l'importance de l'ancienneté du capital culturel familial comme source possible de distinctions entre des familles culturellement dotées. Pour leur part, Ferrand *et al.* (1999) ont montré que l'ancrage de l'héritage se répercutait sur l'inscription temporelle du projet scolaire de l'enfant dans la lignée familiale. Or, sachant qu'au Québec, la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur demeure un phénomène relativement récent (chapitre 1), je trouve tout à fait pertinent de revenir à la

²⁷² Hormis la mère de Lyne. Pour plus de détails, voir l'Annexe B.

situation des grands-parents des répondants afin d'établir l'« origine » de leur trajectoire familiale.

Puis, j'examinerai plus en détail la formation universitaire des parents ainsi que leur situation socioprofessionnelle. Quel niveau ont-ils atteint ? Ont-ils poursuivi des études universitaires en formation initiale ou en formation continue? Leur diplôme a-t-il été actualisé sur le marché du travail? L'accès des adultes à l'université a constitué un fort levier de mobilité scolaire et sociale pour la population francophone du Québec (Chapitre 1). Cela dit, ce type de retour aux études suppose un fort investissement personnel coûteux en temps et en disponibilité qui peut entrer en contradiction avec la vie familiale et le suivi scolaire des enfants. Il peut également constituer un modèle alternatif de trajectoire scolaire (« *La Quête* », chapitre 7). Par ailleurs, Henri-Panabière (2008) a constaté qu'un parent fortement diplômé, mais subissant une forme de déclassement professionnel pouvait donner l'impression aux enfants qu'il était inutile de poursuivre une longue scolarité. L'ensemble de ces éléments sera analysé.

Enfin, qu'en est-il des enquêtés? Comment leur parcours s'insère-t-il dans ces portraits familiaux. Cette question sera abordée sous l'angle de la reproduction du niveau scolaire atteint par les parents.

8.2.1 Scolarité et profession des grands-parents

Le niveau scolaire atteint par les grands-parents constitue un indice intéressant de la profondeur de l'habitus universitaire au sein des lignées familiales. Or, de façon générale, les participants avaient une connaissance très approximative des diplômes obtenus, voire même parfois des occupations des membres de leur famille élargie. Lorsque ces derniers avaient effectué des études universitaires professionnalisantes ou occupaient un poste exigeant un niveau d'éducation précis (ex. comptable agréé, médecin), ils étaient généralement en mesure de fournir des informations avec assurance. Par contre, lorsque leurs grands-parents ou leurs oncles ou leurs tantes avaient des occupations moins bien définies, multiples ou instables

dans le temps, il leur était plus ardu de spécifier l'emploi et presque impossible de donner un niveau d'éducation. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation, notamment la proximité avec les membres de la famille (géographique, affective, etc.) et la taille de la famille. Néanmoins, cela peut également signaler un manque d'intérêt pour cette question au sein de la configuration familiale.

Faute de données précises sur le niveau scolaire atteint par les grands-parents, il est toujours possible de se référer à des données collectées par Statistique Canada dans le cadre de l'Enquête sociale générale sur plusieurs années (1995, 2001, 2006, 2011). Des analyses descriptives permettent d'évaluer les niveaux scolaires des Québécois par cohorte de naissance (tableaux 8.4 et 8.6). Sachant qu'au sein de l'échantillon, la majorité des répondants sont nés entre 1975 et 1985 (voir Annexe B), on peut estimer que leurs parents étaient principalement issus de la génération du babyboom (1945-1955) et que leurs grands-parents étaient nés dans la première moitié du 20^e siècle (1915-1924)²⁷³.

Tableau 8.4 : Niveau de scolarité atteint par cohorte de naissances des hommes au Québec (%)

	1915-1924	1925-1934	1935-1944	1945-1954	1955-1964	1965-1974	1975-1984	Total
Moins que secondaire	49,2	54,4	41,9	23,2	18,5	15,6	14,4	25,4
Secondaire complété	10,4	9,7	13,3	17,3	16,9	11,2	8,6	13,9
Postsecondaire non universitaire	21,0	17,4	19,8	28,1	35,8	41,5	43,7	32,0
Université	19,4	18,6	25,0	31,4	28,8	31,6	33,2	28,8
Total	100,0							

Source : *Enquête Sociale Générale 1995, 2001, 2006, 2011*

Le tableau 8.4 montre qu'environ la moitié des hommes nés au Québec entre 1915-1924 étaient faiblement scolarisés (moins qu'un diplôme d'études secondaires), cette situation de sous-scolarisation prédominant d'ailleurs jusqu'à la génération du babyboom. Ces résultats sont donc cohérents avec la description du contexte socio-éducatif pré-réforme proposée dans le chapitre 1. Ce qui apparaît plus surprenant est que 21% des hommes de cette génération avaient poursuivi des études supérieures non-universitaires et ils étaient presque autant à être allés à l'université. Cela peut s'expliquer par la plus forte scolarisation des Québécois

²⁷³ Jusque dans les années 1930, l'âge moyen à la maternité pour les femmes du Québec était de 31 ans (Duchesne, 1999). L'écart de 30 ans entre les générations n'apparaît donc pas exagéré.

anglophones ainsi que par les effets de la formation continue, en croissance après la Seconde Guerre mondiale.

En observant les occupations des grands-pères des répondants, retrouve-t-on des tendances similaires ? C'est effectivement le cas. De façon générale, les grands-pères étaient peu scolarisés. Quelques-uns ont accédé à l'université (en italique, dans le tableau 8.5) et exerçaient des professions libérales, artistiques ou de cadre, mais cela n'était le cas que de sept grands-pères sur un total de quarante-deux. La plupart se situaient à l'orée de la classe moyenne (17/42), c'est-à-dire qu'ils occupaient des emplois, des professions intermédiaires ou qu'ils étaient à leur compte (commerçant, entrepreneur). Les autres faisaient partie de la classe ouvrière (ouvriers, agriculteurs²⁷⁴)²⁷⁵.

²⁷⁴ La catégorie d'agriculteur est ambiguë, puisqu'elle inclut à la fois les agriculteurs exploitants et les travailleurs de l'agriculture. Malheureusement, je n'ai pas assez d'informations pour pouvoir établir une distinction. Cela dit, même s'ils étaient propriétaires, il est fort probable qu'il s'agissait de petites fermes de type « exploitation familiale ».

²⁷⁵ Contrairement à mes attentes, les situations professionnelles des grands-pères étaient relativement diversifiées et ne se limitaient pas uniquement à l'agriculture. La transition du Québec rural au Québec urbain est survenue entre le début du 20^e siècle et les années 1930 et les données tirées de l'échantillon, bien que non représentatives, semblent correspondre à cette tendance historique.

Tableau 8.5 : Profession et catégorie socioprofessionnelle des grands-pères des enquêtés²⁷⁶

Enquêté-e / Famille	Lignée paternelle (Profession)	CSP ²⁷⁷	Lignée maternelle (Profession)	CSP
Bastien	Manœuvre (Peintre, Poseur tapis)	Ouvrier	Vendeur assurances	Employé
Benoît	Militaire	Employé	Vendeur assurances	Employé
Betsy	<i>Médecin</i>	Profession libérale	<i>Directeur d'école</i>	Profession intermédiaire
Brigitte	<i>Comptable</i>	Cadre	Employé («Ingénieur ²⁷⁸ ») Chemin de fer	Ouvrier
Caroline	Policier	Employé	Ouvrier	Ouvrier
Céline ²⁷⁹	<i>Comptable</i>	Cadre	(F) Dessinateur industriel	Profession intermédiaire
Charles	Manœuvre	Ouvrier	Manœuvre	Ouvrier
Didier	Ouvrier	Ouvrier	Ouvrier	Ouvrier
Évelyne	Concierge	Ouvrier	(F) Dessinateur industriel	Profession intermédiaire
Gabriel	Gérant	Profession intermédiaire	Vendeur assurances	Employé
Gaëlle	Épicier	Commerçant	Vendeur	Employé
Hervé	(F) Entrepreneur (Construction)	Entrepreneur	Manœuvre	Ouvrier
Lucie	Fonctionnaire	Profession intermédiaire	Manœuvre	Ouvrier
Lyne	Agriculteur	Agriculteur	Représentant	Employé
Murielle	<i>Chanteur opéra</i>	Profession artistique	Entrepreneur	Entrepreneur
Nathan	(L) Commerçant	Commerçant	(L) Commerçant	Commerçant
Patrice	Plombier	Ouvrier	Agriculteur	Agriculteur
Rachel	Maire et Pêcheur	Ouvrier	(F) Chef d'équipe - Usine	Ouvrier
Simon	Agriculteur	Agriculteur	Agriculteur	Agriculteur

²⁷⁶ (F) signifie origine française ; (L) signifie origine libanaise.

²⁷⁷ Le classement se base sur la nomenclature des catégories socioprofessionnelles agrégée au niveau 1 de l'Insee 2003.

http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste_n1.htm. J'ai privilégié cette classification plutôt que la classification nationale des professions (CNP) canadienne, car elle a l'avantage d'être plus simple et de combiner clairement le domaine et la situation dans la « hiérarchie » des emplois.

²⁷⁸ L'enquêtée a utilisé le terme « ingénieur », mais lorsque je lui ai demandé si son grand-père avait terminé des études en génie, elle a répondu par la négative, estimant qu'il avait appris son métier par expérience, sur son lieu de travail.

²⁷⁹ Dans le cas de Céline, j'ai retenu la lignée de son père adoptif (Québécois) plutôt que celle de son père biologique, avec lequel elle n'a jamais vécu.

Enquêté-e / Famille	Lignée paternelle (Profession)	CSP ²⁷⁷	Lignée maternelle (Profession)	CSP
Stella	Plombier	Ouvrier	<i>Médecin</i>	Profession libérale
Tania	Petit commerce	Commerçant	<i>Musicien</i>	Profession artistique

Lorsque l'on porte notre attention sur les grands-mères, force est de constater que les femmes québécoises nées entre 1915 et 1924 avaient des taux de scolarisation encore plus faibles que leurs homologues masculins (tableau 8.6). Ceci n'est guère surprenant compte tenu des inégalités prévalant entre les sexes à cette époque (chapitre 1). Ainsi, environ deux femmes sur trois issues de cette génération n'avaient pas fait d'études secondaires, un peu plus de 10% avaient obtenu un diplôme équivalent à ce niveau d'études et environ 20% avaient atteint le niveau des études supérieures.

Tableau 8.6 : Niveau de scolarité atteint par cohorte de naissances des femmes au Québec (%)

	1915-1924	1925-1934	1935-1944	1945-1954	1955-1964	1965-1974	1975-1984	Total
Moins que secondaire	65,6	60,4	43,7	24,4	15,6	10,3	4,7	25,7
Secondaire complété	13,7	11,3	15,9	21,4	20,9	10,5	6,0	15,9
Postsecondaire non universitaire	14,3	18,7	22,7	29,7	38,0	44,0	45,1	33,1
Université	6,4	9,6	17,7	24,6	25,6	35,2	44,2	25,4
Total	100,0							

Source : Enquête sociale générale 1995, 2001, 2006, 2011

Cela se reflète dans les occupations des grands-mères des répondants, qui ont presque toutes été femmes au foyer, à quelques exceptions près (en italique dans le tableau 8.7). Plusieurs enquêtées (principalement des femmes) ont précisé l'occupation de leur grand-mère avant le mariage (enseignante, infirmière, etc.). Cela dit, faute d'exhaustivité, il est difficile de tirer des constats à partir de ces informations. Bien que la vaste majorité des grands-mères aient été peu scolarisées, quelques répondants (par exemple, Rachel, Gaëlle, Caroline) ont souligné leur implication ou leur grande érudition.

Tableau 8.7 : Profession des grands-mères des enquêtés²⁸⁰

Enquêté-e / Famille	Lignée paternelle (Profession)	Lignée maternelle (Profession)
Bastien	Foyer	Foyer
Benoît	<i>Graphologue²⁸¹</i>	Foyer
Betsy	Foyer	<i>Enseignement + Travail</i>
Brigitte	(I) <i>Adjointe administrative</i>	Foyer (Commerce)
Caroline	Infirmière (avant mariage)	Foyer
Céline	Enseignante (avant mariage)	(F) Agente de voyage (avant mariage)
Charles	Foyer	Foyer
Didier	Foyer	Foyer (Vendeuse)
Évelyne	Enseignante (avant mariage)	(F) <i>Sténo-Dactylo</i>
Gabriel	Foyer	Foyer
Gaëlle	Vendeuse (avant mariage ?)	Foyer (Implication)
Hervé	(F) Foyer	Foyer
Lucie	Foyer	Infirmière diplômée (avant mariage)
Lyne	Foyer	Foyer
Murielle	<i>Enseignante musique</i>	Foyer
Nathan	(L) Foyer	(G) Foyer
Patrice	Foyer	Foyer
Rachel	Foyer	(F) Foyer
Simon	Foyer	Foyer
Stella	Foyer	Foyer
Tania	<i>Petit commerce</i>	Enseignante (avant mariage)

Ce faisant, on constate qu'aucun des enquêtés n'est « héritier » des deux lignées. Betsy apparaît celle dont le capital culturel familial est le plus ancré au sein de l'histoire familiale : les deux grands-pères ont terminé des études universitaires, l'un exerçant une profession libérale, l'autre une profession intermédiaire « intellectuelle » (directeur d'école), sans compter que sa grand-mère maternelle est restée active après son mariage. Les lignées

²⁸⁰ (G) signifie d'origine grecque; (I) signifie d'origine irlandaise; (L) signifie d'origine libanaise.

²⁸¹ Il s'agissait probablement d'une occupation ponctuelle, mais cela n'a pas été spécifié dans l'entretien.

paternelles de Brigitte et de Murielle se distinguent également avec des grands-pères qui ont fait des études et qui ont occupé une profession de niveau cadre ou artistique et des grands-mères actives au plan professionnel après le mariage. Le grand-père paternel de Céline et les grands-pères maternels de Stella et de Tania ont également fait des études universitaires et ont occupé des professions plus prestigieuses que la moyenne. Mais dans l'ensemble, les grands-parents des enquêtés faisaient partie soit des classes populaires (ouvrier), soit des cols blancs (employé, petit commerçant, agriculteur).

8.2.2 Scolarité et profession des parents

La plupart des grands-parents ont mis fin à leur scolarité de façon précoce. Si l'on examine à nouveau les tableaux 8.4 et 8.6, on remarque une tendance croissante à l'augmentation des niveaux de scolarité chez les hommes et les femmes à partir de la génération née en 1935-1944, avec des gains importants quant à l'accès aux études supérieures pour la génération du babyboom (1945-1964), ces résultats illustrant les tendances sociohistoriques évoquées au chapitre 1. Les parents des enquêtés se situaient donc dans cette vague d'accès aux études universitaires. Ainsi, au sein des familles qui sont à l'étude, la tradition des études universitaires n'est pas ancrée de longue date. Même si les parents avaient des aspirations universitaires pour leurs enfants (j'y reviendrai à la section 8.2.4), cette attitude ne s'inscrivait pas dans un projet familial très ancien (Ferrand *et al.*, 1999).

8.2.2.1 Leur situation au sein de leur famille

La vaste majorité des parents (17/21 chez les pères; 18/21 chez les mères) sont des étudiants de première génération (EPG)²⁸², c'est-à-dire que leurs parents n'ont pas fréquenté l'université. Si l'on s'attarde au niveau scolaire de leurs frères et sœurs, ils sont également plusieurs à être les seuls de leur fratrie à avoir fréquenté l'université. Les parents de Bastien, de Brigitte, d'Évelyne et de Patrice ont été les premiers et les seuls dans leur génération

²⁸² Pour plus de détails sur la catégorie « étudiant de première génération », voir Groleau *et al.* (2012).

familiale à atteindre les études universitaires. C'est également le cas des pères de Charles et de Simon, et des mères de Caroline, Hervé et Murielle. À l'inverse, dans certaines familles, tous les enfants de la fratrie (ou la majorité) ont fait des études universitaires. C'est le cas des deux lignées de la famille de Benoît, Betsy, Gaëlle et Nathan, des pères de Caroline, Céline et des mères de Stella et de Tania. À noter que dans beaucoup de cas, les scolarités des membres des fratries se sont avérées hétérogènes.

Ainsi, sans grande surprise et sans que cela soit mécanique, on remarque qu'au sein des familles où les grands-pères ont fait des études universitaires (Betsy, Céline, Stella, Tania), la majorité, sinon tous les enfants ont poursuivi des études à l'université. Ce faisant, les enfants ont assuré le maintien de la position sociale de la famille, ce qui va dans le sens de la théorie de la reproduction sociale. Seule la lignée paternelle de Brigitte fait exception : le père de Brigitte a fréquenté l'université, mais sans obtenir de diplôme et sa sœur est devenue femme au foyer. Précisons toutefois que son père a occupé un emploi de niveau intermédiaire et a connu un parcours professionnel similaire à celui de parents ayant obtenu un diplôme universitaire, et qu'il s'agit donc d'une contre-mobilité relative (voir 8.2.2.3).

Dans certaines familles, la scolarisation de la génération des parents correspond à une période de forte ascension scolaire (et sociale). Par exemple, dans les lignées paternelles et maternelles de Benoît, de Gaëlle et de Nathan et la lignée paternelle de Caroline, pratiquement tous les enfants obtiennent un diplôme universitaire malgré l'absence de diplôme au sein de la génération précédente. Ces familles ont profité de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur (voir chapitre 1). Mais ce type de situation laisse aussi penser qu'il existait au sein de ces configurations familiales une forme de mobilisation en faveur de la poursuite des études ainsi que des dispositions ou un rapport positif au savoir. La mobilité constituait un projet familial (Terrail, 1990). Le discours de Benoît à propos de ces lignées familiales illustre cette situation.

[...] du côté d'mon père aussi... bon y'a un médecin, un avocat, tsais c'est très... du côté d'mon père, c'est une famille assez j'dirais traditionnelle, qui est type... mon grand-père, que j'ai pas connu, mais y'était militaire, y'avait une discipline [...] (Benoît, R28)

[...] mon grand-père maternel, c'qui a dit à ses filles c'est, ben r'gardez, moi j'vous donnerai pas d'héritage, moi quand j'vais être vieux, mon argent j'va l'utiliser. Mon héritage, j'vous paye vos études, pis j'vous paye votre premier char (Benoît, R32).

À l'opposé, certains parents font figure d'exceptions au sein de leur fratrie et sont les seuls (ou presque) à connaître une mobilité scolaire ascendante. Parce qu'elles sont moins dotées, ces familles vont concentrer leurs efforts (financiers ou autre) sur un enfant en particulier afin de lui permettre de poursuivre des études. C'est le cas de la mère de Simon (et éventuellement de ses tantes), ou encore du père de Lyne²⁸³.

Mon père est agronome. Mais pourquoi y est agronome. Lui vient d'une famille de fermiers, de la campagne [...]. Puis c'est que mon père a eu un accident de ferme quand y était tout petit, y avait 3 ans, et puis c'est c'qui lui a permis d'étudier, c'est parce qu'il a perdu une jambe dans l'accident, oui. Alors quand y est arrivé à l'âge adulte, ben fallait ben qu'il fasse quelque chose, c'tait évident qu'il pouvait pas être ouvrier, y pouvait pas travailler sur la ferme. C'est son autre frère qui a hérité de la ferme. Mais lui y l'ont envoyé étudier [en ville]. Pis en agronomie –rire- [Oui –rire-], parce qu'eux-autres c'est ça qui connaissaient, c'tait l'agronomie, donc c'est pour ça que lui y a des études. Donc c't'un professionnel. À l'époque c'tait important. Agronome, c'tait un professionnel, un médecin, un avocat. Faqué voilà.

Dans d'autres cas, ces parcours improbables sont l'histoire de transfuges de classe (Terrail, 1990) aux prises avec des tensions identitaires et parfois même des difficultés à maintenir le lien avec leur famille qu'ils ont dû quitter afin de s'émanciper de leur milieu d'origine.

²⁸³ Lyne étant la plus âgée des enquêtés (née en 1965) et étant elle-même la cadette de sa fratrie, son père est d'une génération antérieure au babyboom. Dans son cas, sa mobilité est antérieure à la Réforme Parent et à l'ouverture du système scolaire.

Non, c'est le premier à avoir été faire des études universitaires. Pis c'est pas mal un des seuls. Si bien que y'a quand même pas mal de tensions dans sa famille aussi à c'niveau-là. Pendant longtemps, c'est plus l'cas maintenant, mais pendant longtemps ses frères et sœurs lui ont dit qu'y était devenu snob, pis tout ça. Mais mon père c'est quelqu'un d'assez renfermé, faque y prenait pas sa place, pis y les laissait parler un peu pis, selon ma mère, c'est pas lui qui m'en a parlé, mais selon ma mère, y'était assez malheureux de ça là... (Évelyne, R117)

[...] c'est juste mon père parle pas d'son passé. Mon père y'a comme mis une croix, y'a, on n'en parle pas (Simon, R81).

Les pères de Simon et d'Évelyne ont rompu la chaîne de la reproduction sociale, leur parcours a engendré une discontinuité dans l'histoire familiale. Dans cette optique, London (1989) qui s'est intéressé à l'expérience scolaire des étudiants de première génération aux États-Unis, a montré que la mobilité individuelle était porteuse de gains pour ces étudiants, mais qu'elle pouvait aussi entraîner une perte de repères et une altération de leur relation filiale.

La majorité des parents sont des EPG. Dans certains cas, tous les enfants de la fratrie ont bénéficié d'une mobilité scolaire et sociale, alors que dans d'autres, seul un enfant a poursuivi des études supérieures, possiblement faute de ressources ou de mobilisation familiale. Mais on retrouve également beaucoup de trajectoires hétérogènes, ce qui constitue une caractéristique de familles en ascension (Ferrand *et al.*, 1999). Cela dit, dans les quelques familles où les grands-pères avaient poursuivi des études universitaires, l'accès à ce niveau d'enseignement était plus souvent généralisé au sein de la fratrie.

8.2.2.2 Leur formation universitaire

Le niveau d'études atteint renvoie à une question de temps. Plus l'individu passe de temps au sein de l'institution scolaire, plus il a de chance d'en ressortir transformé au plan identitaire (habitus culturel), surtout si au départ il est issu de milieux peu dotés culturellement. Comme l'indiquent Bourdieu et Passeron (1970) et comme l'a réaffirmé Duru-Bellat (2002) plus récemment, en progressant dans leur carrière scolaire, les individus qui restent présentent

d'autant moins des caractéristiques liées à l'élimination qu'ils font partie d'une classe ayant subi une sélection serrée. En d'autres mots, le public étudiant s'homogénéise avec les années et l'effet de l'origine sociale tend à s'estomper.

Au sein de l'échantillon (voir tableau 8.8), seulement deux pères ont un niveau de qualification inférieur au baccalauréat. Le père de Patrice a obtenu un certificat et celui de Brigitte n'a pas terminé ses études universitaires²⁸⁴. Un peu plus de la moitié des pères (12) ont fait des études universitaires de premier cycle. Le père de Betsy a obtenu un doctorat de premier cycle (médecine dentaire). Finalement, les pères de six répondants ont obtenu un diplôme universitaire de cycle supérieur (quatre maîtrises et deux doctorats) : les pères de Didier, Gaëlle, Nathan et Stella ont complété un programme de maîtrise alors que les pères de Caroline et d'Évelyne ont obtenu un doctorat.

Plus de mères ont un niveau de qualification inférieur au baccalauréat, mais elles sont aussi plus nombreuses à avoir poursuivi des études de deuxième cycle (tableau 8.8). La mère de Lyne n'a pas de diplôme, alors que celles de Brigitte, Patrice et Didier ont obtenu un diplôme de certificat. La grande majorité des autres ont obtenu un diplôme de baccalauréat (8) ou de maîtrise (8) et la mère de Betsy détenait un diplôme de doctorat. Ce faisant, il y avait plus de femmes que d'hommes détentrices de diplômes de deuxième ou troisième cycle au sein des familles des répondants. Ces mères auraient-elles été doublement ambitieuses en poursuivant des études universitaires et en prolongeant leur scolarité au-delà du 1^{er} cycle²⁸⁵? Le fait que la tradition familiale universitaire ait été plus récente, surtout au sein de la lignée maternelle (Galland, 1988; Marry, 2000)²⁸⁶, a possiblement laissé une plus grande marge de manœuvre à ces femmes. On peut aussi penser qu'en raison de l'iniquité salariale, elles ont poursuivi leurs études pour toucher un salaire équivalent aux hommes. Plus rarement, ce type de parcours scolaire peut s'inscrire dans le prolongement de la trajectoire familiale (ex. mère de Betsy).

²⁸⁴ Pour plus de détails sur les raisons de leur présence au sein de l'échantillon, voir Annexe B.

²⁸⁵ Si l'on revient aux taux de scolarisation des femmes en fonction des cohortes de naissance (tableau 8.6), on constate qu'en l'espace de trois décennies (de 1915-1924 à 1945-54), un pas important a été franchi puisque les taux de fréquentation de l'université sont passés de 6,4% à 24,6%. À titre comparatif, au cours de cette même période (voir tableau 8.4), la progression de la participation des hommes aux études universitaires a été 12%.

²⁸⁶ Dans trois cas (Lucie, Rachel, Hervé) le deuxième cycle a d'ailleurs été atteint dans un second temps, après un retour aux études.

Tableau 8.8 : Niveau scolaire, profession et catégorie socioprofessionnelle des pères et des mères des enquêtés

Enquêté-e / Famille	Père Scolarité	Père Profession	Père CSP	Mère Scolarité	Mère Profession	Mère CSP
Bastien	Bac (f. c.)	Vendeur portes et fenêtres	Employé	Bac (f. c.)	Comptable	Cadre
Benoît	Bac + Certificat	Gestionnaire logistique	Cadre	Bac + Certificat	Gestionnaire	Cadre
Betsy	Doc 1er Cycle	Dentiste	Profession libérale	Doctorat (f. c.)	Professeure université	Profession intellectuelle
Brigitte	Uni non-Terminée	Ingénieur autodidacte/ Traducteur	Profession intermédiaire	Certificat (f.c.)	Gestionnaire	Cadre
Caroline	Doctorat (f. c.)	Professeur Université	Profession intellectuelle	Bac	Enseignante	Profession intermédiaire
Céline	Bac	Fonctionnaire gouvernement (agronomie)	Profession intellectuelle	Bac	Enseignante	Profession intermédiaire
Charles	École normale (Bac)	Enseignant LSQ	Profession intermédiaire	École normale (Bac)	Enseignante	Profession intermédiaire
Didier	Maîtrise (f.c.)	Cadre services sociaux	Cadre	Certificat (f. c.)	Infirmière	Profession intermédiaire
Évelyne	Doctorat	Professeur université	Profession intellectuelle	Master	Foyer	Inactive
Gabriel	Bac (f.c.)	Fonctionnaire gouvernement (éducation)	Profession Intellectuelle	Maîtrise	Psychologue	Profession libérale
Gaëlle	Maîtrise	Consultant informatique	Cadre	Maîtrise	Enseignante Cégep (informatique)	Profession scientifique
Hervé	Bac	Fonctionnaire gouvernement (agronomie)	Profession intellectuelle	Maîtrise (f.c.)	Foyer/Sociologue	Profession intellectuelle
Lucie	Bac	Sociologue	Cadre	Maîtrise (f.c.)	Directrice École	Profession intermédiaire
Lyne	Bac	Fonctionnaire gouvernement (agronomie)	Profession intellectuelle	Sans études supérieures	Foyer	Inactive
Murielle	Bac	Vendeur	Employé	Bac (2e f.c.)	Foyer + Études / Psychologue communautaire	Inactive / Étudiante/ Profession intermédiaire
Nathan	Maîtrise	Commerçant	Commerçant	Maîtrise	Enseignante/ Commerce	Employée
Patrice	Certificat (f. c.)	Technicien	Profession intermédiaire	Certificat (f. c.)	Foyer + Vendeuse	Employée
Rachel	Bac	Pêcheur	Ouvrier	Maîtrise (f.c.)	Enseignante Cégep (littérature)	Profession scientifique
Simon	Bac	Enseignant	Profession intermédiaire	Bac	Ingénieure	Cadre

Enquêté-e / Famille	Père Scolarité	Père Profession	Père CSP	Mère Scolarité	Mère Profession	Mère CSP
Stella	Maîtrise	Psychopéda- gogue	Profession scientifique	Bac	Enseignante	Profession intermédiaire
Tania	Bac (f.c.)	Gestionnaire / Avocat	Profession libérale	Maîtrise	Musicienne / Foyer	Inactive

Le moment d'obtention du diplôme (formation initiale ou continue) constitue un autre indice de l'ancrage du capital culturel au sein de la biographie familiale. En effet, toutes les familles ne proviennent pas exactement du même milieu social. Ainsi, à l'instar des trajectoires scolaires des membres de la fratrie (voir 8.2.2.1), le fait que les parents aient accédé à l'université en formation initiale constitue un indice d'aspirations scolaires élevées au sein des familles dès la scolarité secondaire. Dans le même sens, on peut penser que les parents qui ont atteint les études universitaires en formation continue se sont moins appuyés sur une forme d'hérité sociale, que sur des expériences de socialisation secondaire (Dubar, 2000) ou sur des opportunités collectives (démocratisation de l'accès à l'université) qui ont eu comme effet de « réveiller » leurs aspirations scolaires (Bélanger, 1986).

Plusieurs parents ont fait leurs études en formation continue (voir les mentions (f.c.) dans le tableau 8.8), une expérience individuelle caractéristique de l'époque qui a vu la formation des adultes à l'université se développer de manière rapide (voir chapitre 1). Cependant, tous les cheminements ne sont pas « équivalents ». Dans certains cas, la formation continue a été la porte d'accès aux études universitaires. Cela caractérise les situations des parents de Bastien, de Patrice et des mères de Brigitte et de Didier, qui sont tous des EPG et pour la plupart (hormis la mère de Didier), les seuls de leur fratrie à avoir fréquenté l'université. La mère de Bastien, qui était initialement secrétaire, s'est inscrite dans un programme de baccalauréat et a ensuite poursuivi sa certification en comptabilité grâce à des cours du soir à l'université. Inspiré par sa conjointe, le père de Bastien a effectué un baccalauréat en administration, lui aussi par le biais des cours du soir. Les parents de Patrice ont suivi un programme de certificat en sciences religieuses tout en maintenant leur occupation « de jour ». Les mères de Brigitte et de Didier se sont inscrites au certificat à la suite de leur formation technique pour améliorer leur position professionnelle. Ce type de parcours universitaire correspond à la version classique de la formation continue à l'université, soit des étudiants « adultes »

effectuant un retour aux études à temps partiel, de soir, tout en maintenant une occupation professionnelle en parallèle (Association des cadres scolaires du Québec, 2004; McLean, 2011; Schuetze et Slowey, 2002).

D'autres parents avaient déjà un diplôme universitaire de premier cycle lorsqu'ils se sont inscrits dans un programme de certificat. Les parents de Benoît et le père de Rachel ont fait des études supplémentaires à l'université à des fins de spécialisation ou d'enrichissement. Tout comme pour le premier cas, ces situations sont typiques d'étudiants adultes à l'université, la seule différence étant que ces études ne s'inscrivent pas dans une logique d'accès à l'université.

Finalement, des parents sont retournés aux études dans un programme de formation initiale après l'interruption de leurs études préuniversitaires ou l'obtention d'un premier diplôme universitaire. Le père de Caroline travaillait comme intervenant dans le milieu carcéral lorsqu'il a décidé de s'inscrire à la maîtrise puis au doctorat en psychopédagogie. Le père de Gabriel a pris une pause entre les études collégiales et l'université. Il a habité en Europe plusieurs années avant de revenir au Québec, où il a fait un baccalauréat en sciences de l'éducation. Le père de Didier a obtenu un baccalauréat en administration aux HEC. Il a ensuite travaillé quelques années comme intervenant avant de retourner faire une maîtrise en criminologie. La mère de Lucie, qui s'est mariée très jeune sans avoir obtenu de diplôme d'études postsecondaires, est retournée aux études après la naissance de ses filles et a poursuivi jusqu'au doctorat (voir portrait de Lucie, 7.2.3). À la suite de son divorce, la mère d'Hervé a choisi de se réinscrire à l'université afin d'améliorer sa situation économique. Elle a obtenu un diplôme de maîtrise en sociologie. La mère de Murielle s'est inscrite à l'université à temps partiel une fois ses enfants sur les bancs d'école. Elle a obtenu un second baccalauréat, en plus d'entamer une maîtrise en psychologie à temps partiel. La mère de Betsy a réalisé une reconversion à la fin de sa carrière comme danseuse contemporaine. Après des études au baccalauréat, elle a effectué une maîtrise puis un doctorat en danse. La mère de Rachel a abandonné ses études littéraires en France pour déménager au Québec. À son arrivée, elle s'est inscrite dans un programme technique en travail social et a obtenu son diplôme, mais n'a pas travaillé dans le domaine. Elle s'est inscrite à l'université en littérature

après la naissance de ses enfants. Elle a terminé son baccalauréat, sa maîtrise et sa scolarité de doctorat. Tout en travaillant, elle a également poursuivi des études en droit (sans se rendre au barreau) et elle a entamé des études de 2^e cycle en traduction et en sculpture.

Ce dernier type de retour aux études se situe à la frontière entre la formation initiale et la formation continue. Les parents ont tous interrompu leur parcours scolaire quelques années, ont travaillé et dans le cas des mères, ont fondé leur famille pendant cette période. Ils étaient donc plus âgés et avaient des responsabilités d'« adultes » lorsqu'ils sont retournés sur les bancs d'école. Mais, ils sont néanmoins plusieurs à y être retournés à temps complet, dans un second programme de premier cycle ou dans un programme de deuxième ou troisième cycle, afin d'approfondir leurs connaissances dans une discipline en particulier. Ces parcours de formation initiale réalisés « en deux temps » par des étudiants adultes soulignent la porosité des frontières entre la formation initiale et la formation continue, les étudiants « jeunes » et les « adultes », les étudiants traditionnels et non-traditionnels et ce, même au sein des générations antérieures. Dans certains cas (ex. Lucie, Rachel, Caroline), l'existence au sein de l'histoire familiale d'un retour réussi aux études a pu constituer un modèle alternatif de poursuite des études, diminuant la pression ressentie en formation initiale.

Bref, le diplôme de certificat est le plus haut niveau de scolarité de quelques parents seulement, la plupart ayant un diplôme de baccalauréat obtenu en formation initiale. Les mères sont légèrement plus nombreuses à avoir poursuivi des études de deuxième cycle. Plusieurs parents ont effectué une formation universitaire « en continu », mais tous les cheminements ne sont pas équivalents. Dans quelques cas (notamment les parents de Bastien, de Patrice, la mère de Brigitte), cela leur a permis d'accéder à l'université, mais le plus souvent, il s'agit finalement de parcours de formation initiale en deux temps, le retour aux études visant une reconversion, une spécialisation ou l'acquisition de savoirs et de connaissances plus poussées à l'université (programmes de cycles supérieurs).

8.2.2.3 Actualisation du diplôme ou surqualification ?

L'obtention d'un diplôme ne garantit pas l'occupation d'un emploi à la hauteur des qualifications acquises. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à la surqualification, certains conjoncturels (désajustement entre les taux de scolarisation et l'évolution du marché du travail), d'autres individuels (choix du programme d'études, décisions lors de l'insertion professionnelle) (Vultur, 2014a). Or, l'écart entre le titre scolaire et l'occupation réelle est parfois perçu comme un facteur potentiel de transmission culturelle problématique (Henri-Panabière, 2008). D'où l'intérêt de vérifier si les parents des enquêtés ont réussi à actualiser leur diplôme sur le marché du travail.

Dans la vaste majorité, la réponse est positive (voir tableau 8.8). Les pères des enquêtés se situaient soit dans les catégories de professions intermédiaires (4) (enseignants), soit dans des professions libérales (2), scientifiques ou intellectuelle (7) ou cadres (4) (gestionnaires, ingénieur). Exception faite des quatre mères au foyer, la répartition des femmes selon les classes socioprofessionnelles était similaire (six professions de type intermédiaire, quatre professions intellectuelle ou scientifique, quatre cadres, une libérale, deux employées).

Cela dit, quatre pères n'ont pas actualisé leur diplôme universitaire sur le marché du travail et seraient donc en situation de mobilité descendante. Le père de Bastien, qui a obtenu un baccalauréat en administration et un DEC technique en électronique, n'a jamais travaillé dans l'un ou l'autre de ces domaines. Le père de Murielle, qui a obtenu un baccalauréat en littérature, n'a jamais réussi à vivre de son activité littéraire. Il a donc trouvé un emploi « alimentaire » comme vendeur de publicité. Parallèlement à son activité de pêcheur, le père de Rachel a effectué un programme technique puis de baccalauréat en travail social. Il a mobilisé ses qualifications durant la saison morte de la pêche à titre de bénévole. Le père de Patrice s'est inscrit dans un programme de certificat en sciences religieuses sans objectif professionnel.

Objectivement, ces pères étaient en situation de surqualification. Pourtant, cela ne semble pas correspondre à leur perception de leur situation socioprofessionnelle (Duru-Bellat et Kieffer,

2006) ou du moins, à la façon dont leur enfant l'appréhendait.

Pis y a fait son bac en administration, mais finalement y était dans vente, pis y est resté dans vente. Mais y m'dit ça, ça aura pas servi à grand chose mon bac en administration [Ah non, ça l'a pas...] Moi, j'suis sceptique (Bastien, R88).

C'tait vraiment quelque chose de payant et pas intéressant, il s'impliquait euh... Il s'impliquait, il travaillait dans la vente chez [...], il vendait d'la publicité pour les compagnies, mais c'tait un emploi quand même assez flexible là. Quand, dans l'fond, quand j'tais p'tite, y'était vendeur sur la route. Fait que là, il s'déplaçait beaucoup en voiture, mais, c'tait pas un horaire de bureau là, c'tait quand même plus flexible, donc plus conciliable avec la vie d'famille. Pis c'tait surtout comme assez payant pour qu'on puisse bien vivre, sans qu'ma mère ait à travailler. Dans l'fond, c'tait ça, c'tait ça la voie qui avait choisie, de vraiment pouvoir rester présent, c'est ça. Pour pas être un peu trop démotivé par la vie, il continuait, il s'impliquait dans son syndicat, pis il continuait à écrire aussi beaucoup, parce que c'est c'qui l'intéressait là, mais y'a jamais rien publié, c'est ça. Pis dans l'fond, y'a fini par travailler à la maison bon, avoir son bureau dans l'sous-sol, fait que c'tait vraiment l'idéal là ... Y'était super présent quand, même quand il travaillait. On pouvait aller l'voir pour quoi qu'ce soit, ou si on avait besoin d'quelque chose, peu importe, si on était malade, à la maison, il pouvait s'occuper d'nous fait que... C'tait vraiment l'idéal, même si c'tait pas une job intéressante là, c'est ça qui avait choisi (Murielle, R46).

Le père de Bastien est déçu d'avoir fait des études qu'il juge « inutiles ». Toutefois, son fils estime que malgré tout, ces acquis universitaires ont pu être mobilisés dans le cadre de sa profession de vendeur, sans qu'il n'en soit conscient. Pour sa part, Murielle présente la situation de son père comme une décision assumée : plutôt qu'une carrière littéraire, il aurait fait le choix de prioriser sa famille²⁸⁷.

Cinq mères (Murielle, Évelyne, Tania, Nathan, Patrice) ont connu des situations professionnelles en deçà de leur niveau de qualification, mais cette fois encore, la réalité s'avère plus complexe. À l'instar des pères, leurs parcours sont présentés comme découlant d'un choix personnel. Les mères d'Évelyne et de Murielle n'ont pas ou ont peu travaillé avant de fonder leur famille. Leur objectif semblait d'emblée de se consacrer à la vie de

²⁸⁷ Cela peut évidemment constituer une justification a posteriori d'une situation professionnelle insatisfaisante. Mais cette nuance est impossible à faire à partir des données disponibles.

famille. « *Ses parents à elle n'avaient pas été présents, elle avait passé son enfance en garderie tout ça [...] pis pour elle c'était ben ben ben important d'avoir une mère impliquée dans la vie de ses enfants, tsais a l'avait vraiment le modèle de la bonne mère au foyer* » (Évelyne au sujet de sa mère, R58). Pour la mère de Tania, le choix s'est imposé éventuellement, avec l'agrandissement de la famille et les problèmes de santé de la sœur cadette.

[...] elle enseignait la musique [...], elle a eu des élèves privés, elle avait une job là, pis elle l'a laissée pour s'occuper des enfants, pis j'pense qu'elle aime ça comme ça. Ben elle nous raconte quand elle a quitté, tsais elle a braillé toute une nuit, évidemment, c'est ta profession que tu laisses, mais après, elle est pédagogue, elle le dit, c'est ça qu'elle aime faire, tsais les enfants pis tout, faque elle, dans l'fond, elle dit qu'elle n'a pas nécessairement laissé tomber au complet, elle a eu cinq enfants à élever, ça rejoignait ses compétences directement là [...] (Tania, R115).

Ces décisions sont présentées comme des choix qui vont de soi. Elles reposent certainement sur une conception du rôle de la femme et de la mère au sein de la configuration familiale : celle qui éduque, prend soin, assure le bien-être familial. Dans le cas de la mère d'Évelyne, le choix de ne pas intégrer le marché du travail se fonde aussi sur sa propre expérience familiale et constitue une forme de rejet du modèle maternel. Les problèmes de santé de la sœur de Tania sont l'élément déclencheur du retrait de la vie professionnelle de sa mère (Dieu *et al.*, 2011). Cela dit, même lorsque le choix est « assumé », il peut être porteur d'une certaine ambivalence. Le discours de Tania souligne cette tension, puisque bien qu'heureuse de se consacrer à sa famille, sa mère est néanmoins demeurée attachée à son activité professionnelle²⁸⁸.

Même lorsque la situation de déclassement est liée à des choix dans la sphère professionnelle, les mères sont « défendues » par leur enfant. Ne voulant pas jouer le jeu « universitaire », la

²⁸⁸ Dieu *et al.* (2011) estiment d'ailleurs que les femmes au foyer maintiennent des « activités externes » qui ne sont pas nécessairement en lien direct avec leur activité professionnelle, mais qui ont souvent des liens avec le marché du travail. Par exemple, la mère de Tania a donné des cours bénévolement aux enfants de son amie en échange de quoi, cette dernière a enseigné le solfège gratuitement à ses enfants.

mère de Lucie a refusé de déposer sa thèse pour finalement quitter la vie académique et retourner enseigner dans les écoles primaires. Nathan estime qu'à la suite de son immigration au Canada, sa mère a choisi de travailler avec son mari plutôt que de revenir à sa première carrière. « [...] *elle aurait pu enseigner ici ou faire quelque chose en philo ou peu importe, là, non, finalement, elle a voulu travailler avec mon père, ils aimaient ça les deux, les deux y aiment le commerce, les deux ont travaillé là-dedans ensemble* » (Nathan, R102). Finalement, la mère de Patrice a alterné les périodes de travail comme vendeuse dans un magasin de fourrures et les périodes d'inactivité professionnelle. Elle a, durant sa vie adulte, obtenu un certificat universitaire en sciences religieuses, mais il s'agit de son premier et unique diplôme.

Bref, la plupart des parents ont effectivement actualisé leur diplôme universitaire sur le marché du travail. Mais même dans le cas contraire, cette situation est « justifiée » par leurs enfants qui ne remettent pas en cause les études poursuivies par leurs parents. Ces résultats montrent l'importance de la formation universitaire sur le développement d'aspirations scolaires au sein de la famille, et ce, même lorsque l'on ne constate pas de conversion directe vers un emploi correspondant.

8.2.3 Situations scolaires des enquêtés et trajectoires familiales

Cette section examine les choix scolaires des répondants à l'aune des choix scolaires et professionnels des membres de leur famille (parents, grands-parents, fratrie), afin de voir dans quelle mesure ils sont en continuité ou en décalage avec la trajectoire scolaire familiale.

Le tableau 8.9 propose une synthèse des trajectoires sociales des deux lignées familiales des enquêtés²⁸⁹. Les informations ainsi présentées illustrent ce qui a été évoqué au début de la section, soit le mouvement de mobilité sociale qui oriente les trajectoires de la vaste majorité des familles de cette enquête. Par le biais des études supérieures, en l'espace d'une

²⁸⁹ À des fins de lisibilité, je n'ai pas inclus le statut professionnel des grands-mères qui ont, pour la plupart, été des femmes au foyer.

génération, la position des individus au sein de la stratification sociale a grandement évolué. Par exemple, alors que les deux grands-pères de Benoît avaient des postes d'« employés », ses parents occupaient des postes de cadres. Les grands-pères de Charles étaient tous les deux ouvriers, alors que ses parents ont eu des carrières dans des professions intermédiaires. Évidemment, les lignées maternelle et paternelle ne sont pas toutes homogènes et certaines évolutions sont plus contrastées, notamment au sein des familles où les parents n'ont pas actualisé leur diplôme universitaire sur le marché du travail (voir section 8.2.2.3). Mais dans l'ensemble, le mouvement général est ascendant.

Les enquêtés ont connu des parcours scolaires hésitants, mais ils ont pour la plupart accédé à l'université. Au moment de l'entretien, le plus grand nombre étaient en train de terminer leurs études universitaires de premier et parfois même de deuxième ou troisième cycle ou ils avaient déjà leur diplôme en poche (voir Annexe B). Ce faisant, malgré les interruptions et les réorientations parfois nombreuses, la plupart des parcours étaient en continuité avec les trajectoires scolaires familiales. Cela était d'autant plus vrai dans les familles où les parents avaient, eux aussi, effectué leur parcours scolaire en deux temps, par le biais de la « formation continue » (f.c.) à l'université.

Cela dit, certains répondants n'ont pas « reproduit » la trajectoire universitaire familiale. Au total, cinq enquêtés n'avaient pas terminé d'études universitaires, soit Caroline, Céline, Gaëlle, Gabriel et Lyne²⁹⁰, ce qui les situait formellement en situation de mobilité scolaire descendante face à leurs parents. Mais qu'en est-il réellement

²⁹⁰ Dans le cas de Lyne, elle est en mobilité descendante face à son père uniquement, puisque sa mère n'avait pas de diplôme d'études supérieures. Murielle n'a pas été considérée en mobilité scolaire descendante, car même si elle n'avait pas de diplôme universitaire, elle prévoyait s'y inscrire sous peu. Benoît aussi n'a pas été considéré comme étant en mobilité scolaire descendante, car il était en train de terminer son programme de baccalauréat. Rachel étudiait en technique au moment de l'entretien, mais elle avait déjà obtenu un diplôme de baccalauréat à l'université.

Tableau 8.9 : Trajectoires familiales et situation scolaire et professionnelle des enquêtés

Enquêté-e / Familie	Grand-père paternel CSP	Père scolarité	Père CSP	Grand-père maternel CSP	Mère scolarité	Mère CSP	Enquêté scolarité	Enquêté occupation
Bastien	Ouvrier	Bac (f. c.)	Employé	Employé	Bac (f. c.)	Cadre	Bac Par- cumul	Maître/Fonctionnaire
Benoît	Employé	Bac + certificat	Cadre	Employé	(Bac + certificat en f. c.)	Cadre	DEC technique	Technicien en documentation/Étudiant au bac
Betsy	Profession libérale	Doc 1er cycle	Profession libérale	Profession intermédiaire	Doctorat (f. c.)	Profession intellectuelle	Bac par cumul	Étudiante à la maîtrise
Brigitte	Cadre	Uni non- terminée	Profession intermédiaire	Ouvrier	Certificat (f. c.)	Cadre	Certificat	Représentante en ventes/Étudiante certificat
Caroline**291	Employé	Doctorat (f. c.)	Profession intellectuelle	Ouvrier	Bac	Profession intermédiaire	DEC	Recherchiste
Céline*	Cadre	Bac	Profession intellectuelle	Profession intermédiaire	Bac	Profession intermédiaire	DEC technique	Co-propriétaire ferme maraîchère
Charles	Ouvrier	École normale (Bac)	Profession intermédiaire	Ouvrier	École normale (Bac)	Profession intermédiaire	Certificat	Chômeur/Étudiant au certificat
Didier	Ouvrier	Maîtrise (f. c.)	Cadre	Ouvrier	Certificat (f. c.)	Profession intermédiaire	DEC	Étudiant au bac
Évelyne	Ouvrier	Doctorat	Profession intellectuelle	Profession intermédiaire	Master	Inactive	Bac	Étudiante à la maîtrise
Gabriel *	Profession intermédiaire	Bac (f. c.)	Profession intellectuelle	Employé	Maîtrise	Profession libérale	DEC technique	Intervenant
Gasilda*	Commerçant	Maîtrise	Cadre	Employé	Maîtrise	Profession scientifique	DEC technique	Organisatrice communautaire
Hervé	Entrepreneur	Bac	Profession intellectuelle	Ouvrier	Maîtrise (f. c.)	Profession intellectuelle	Maîtrise	Conseiller en orientation
Lucie	Profession intermédiaire	Bac	Cadre	Ouvrier	Maîtrise (f. c.)	Profession intermédiaire	Bac	Urbaniste/Étudiante à la maîtrise
Lyne *	Agriculteur	Bac	Profession intellectuelle	Employé	Sans études supérieures	Inactive	DEC	Analyste de dossiers

291 * Les répondants en situation de mobilité scolaire descendante.

Enquêté-e / Famille	Grand-père paternel CSP	Père scolarité	Père CSP	Grand-père maternel CSP	Mère scolarité	Mère CSP	Enquêté scolarité	Enquêté occupation
Murielle	Profession artistique	Bac	Employé	Entrepreneur CSP	Bac (2e f.c.)	Inactive / Étudiante/ Profession intermédiaire	DES	Sans occupation/militante dans le mouvement étudiant
Nathan	Commerçant	Maîtrise	Commerçant	Commerçant	Maîtrise	Employée	Maîtrise	Enseignant au cégép
Patrice	Ouvrier	Certificat (f. c.)	Profession intermédiaire	Agriculteur	Certificat (f. c.)	Employée	Bac par cumul	Archiviste
Rachel	Ouvrier	Bac	Ouvrier	Ouvrier	Maîtrise (f.c.)	Profession scientifique	Bac	Étudiante à la technique en documentation
Simon	Agriculteur	Bac	Profession intermédiaire	Agriculteur	Bac	Cadre	DEC	Étudiant au bac
Stella	Ouvrier	Maîtrise	Profession scientifique	Profession libérale	Bac	Profession intermédiaire	Maîtrise	Étudiante au doctorat
Tania	Commerçant	Bac (f.c.)	Profession libérale	Profession artistique	Maîtrise	Inactive	DEC	Étudiante au bac

Tout d'abord, ces enquêtés ont tous poursuivi des études supérieures. Ils ont tous obtenu un diplôme d'études collégiales, voire parfois deux (général et technique). Hormis Gabriel, les jeunes femmes ont toutes fréquenté l'université à un moment ou à un autre de leur parcours. Certes, ce passage n'a pas été couronné par l'obtention d'un diplôme universitaire, mais il indiquait néanmoins qu'elles n'avaient pas refusé d'emblée leur héritage culturel familial. Leur abandon n'a pas non plus été motivé par des échecs scolaires. Plutôt, ce sont des insatisfactions scolaires, combinées avec des expériences vécues dans la sphère extrascolaire (le plus souvent professionnelle) qui rendent compte de ces parcours. En d'autres mots, leur choix et leurs motivations se comprennent surtout par le biais de l'articulation des différentes dimensions de leur parcours scolaire (voir « *Trouver sa place* » et « *Devenir technicien* », chapitre 7).

Par ailleurs, ces répondants ont tous réussi à s'insérer professionnellement et ainsi à acquérir une indépendance financière, des valeurs très importantes au sein de la société québécoise (voir 8.2.4.2). Loin de décrire leur situation socioprofessionnelle comme un choix par dépit, ils semblaient satisfaits de leur décision, même si leur situation restait parfois précaire.

[...] le projet est toujours le même, j'aime bien c'que j'fais comme travail. J'trouve que c'est pas mal le meilleur de deux mondes, puisque je ne peux pas vivre de l'écriture²⁹² [...] c'est un travail qui me plaît bien, qui me permet de m'garder des plages de temps, donc, c'est sûr que qu'est-ce que j'envisage, c'est de continuer à travailler à la pige, de continuer à travailler probablement en recherche parce que ça a le double avantage, faut pas se le cacher, j'ai pas des grands besoins comme j'disais, mais c'est... la télé, c'est payant (Caroline, R117).

Pour l'instant, j'sais pas euh... Au niveau professionnel, j't'un peu en questionnement là-dessus parce c'est, c'est l'fun où j'travail, avec la clientèle itinérante j'aime beaucoup ça, mais j'sais que j'travaillerais pas là longtemps, parce que mon remplacement prend fin (Gabriel, R85).

²⁹² En parallèle de son travail, Caroline écrit des romans dont le premier a été publié deux ans avant l'entretien.

Pis, j'suis secrétaire, pis j'déteste pas ça du tout. On apprécie c'que j'fais, puis on va en voir parfois qui sont secrétaires, ou qui bon, ont des emplois comme ça avec un supérieur, on va les voir être un peu frustrées, pis dans c'temps-là moi j'dis, j'suis secrétaire, si j'avais voulu être boss, j'aurais étudié (Lyne, R14).

Leur discours ne fait pas état de regret quant à l'abandon des études universitaires et cette situation n'est pas représentée comme un échec. D'ailleurs, l'absence de diplôme universitaire n'est pas présentée comme une lacune dans leur carrière professionnelle : Caroline exerce une profession intellectuelle malgré tout alors que Gaëlle, Lyne, Gabriel et Céline ont choisi des professions plus techniques ou pratiques.

Finalement, leur parcours n'est pas unique au sein de leur fratrie, ce qui contribue à relativiser leur choix scolaire face aux trajectoires de leurs parents. Les cinq répondants ont un frère ou une sœur ayant eu une scolarité plus courte que la leur et qui, dans la majorité des cas (hormis Gabriel), a été ponctuée de difficultés scolaires. À cela s'ajoutent des incidents biographiques ou des problèmes personnels qui ont eu pour effet de monopoliser pendant un certain laps de temps l'attention des parents. C'est le cas de la sœur de Caroline.

Parce que ma sœur a eu un parcours scolaire plus « tough²⁹³ » que moi et on est juste deux chez nous, est plus jeune de sept ans [...] ça fait qu'au moment où moi j'm'en allais, j'prenais cet embranchement-là, ma sœur était au secondaire, dans son « peak » de crise d'adolescence. [rires] et c'tait plus inquiétant que mes choix à moi là, dans l'sens que elle avait beaucoup plus de difficultés à l'école [...]. Pis ma mère a eu beau être enseignante et tout ça, mais... elle aussi là, tsais c'pas elle qui pouvait l'aider pis à c'moment-là mes parents étaient séparés, fait que c'tait « tough » là, j'pense que y'avaient plus à concentrer sur comment faire en sorte que ma sœur passe son secondaire sans trop de dommages plutôt que moi j'vas-tu aller faire le clown sur un « stage²⁹⁴ » [rires] pendant deux ans (Caroline, R46).

La sœur de Caroline a terminé ses études secondaires, mais a dû repousser la fin de son cégep, car elle est tombée enceinte à 18 ans. Au moment de l'entretien, elle terminait ses cours afin d'obtenir une technique d'éducation à l'enfance. La situation est similaire dans la

²⁹³ En anglais dans l'entretien. Difficile

²⁹⁴ En anglais dans l'entretien. Scène.

famille de Céline où son frère cadet a connu un parcours scolaire laborieux.

Il fumait du « pot²⁹⁵ » autant qu'il pouvait [rires] j'pense pis y'était pas... y'aimait pas l'école pis il a jamais aimé l'école j'pense. Pis y'était ben content quand y'a fini, pis ça toute pris même pour qu'il finisse son secondaire. Mes parents ont beaucoup insisté pour qu'il se force, pour passer son secondaire cinq (Céline, R57).

Son frère n'a pas poursuivi d'études après le secondaire. Cette situation semble aider Céline à justifier a posteriori ses propres choix scolaires. « *Parce que de toute façon, petite parenthèse, mon frère, qui est plus jeune que moi, a fait encore pire, entre guillemets là. Il n'a même pas été au cégep finalement [...]* » (R40).

Bref, si les enquêtés en mobilité scolaire descendante n'ont pas « reproduit » le niveau scolaire atteint par leurs parents, ils n'ont pas pour autant raté leur scolarité ni eu à assumer un déclassement socioprofessionnel. D'ailleurs, ils ne percevaient pas leur parcours scolaire comme un échec. Le fait qu'un autre membre de leur fratrie n'ait pas obtenu de diplôme universitaire semble avoir contribué à cette vision des choses, tout comme cela a participé à la modulation des aspirations parentales²⁹⁶.

8.2.4 Trajectoires familiales et conception de la réussite

Le dernier élément qui sera abordé est le lien potentiel entre la trajectoire familiale et les normes de réussite qui ont été transmises aux répondants. Ferrand *et al.* (1999) ont souligné dans le cas des normaliennes que les parcours d'excellence étaient bien souvent ancrés dans l'histoire familiale. Or, qu'en est-il des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante? S'agit-il d'un produit de trajectoires scolaires et sociales « moyennes »? Quel

²⁹⁵ Marijuana.

²⁹⁶ Compte tenu du nombre restreint de cas (5), cette interprétation ne peut être généralisée à l'ensemble des individus en situation de mobilité scolaire descendante face à leurs parents. Par exemple, il est tout à fait possible que ceux ayant eu une perception plus négative de leur situation ne se retrouvent pas dans l'échantillon en raison de leur auto-exclusion lors de la collecte de données.

rôle attribuer aux valeurs et aux normes transmises par les familles? Afin d'examiner cette dernière question, je me pencherai plus en détail sur deux dimensions reflétant le rapport à l'éducation des familles : leurs aspirations scolaires et leur projet éducatif.

8.2.4.1 Les aspirations scolaires des parents : une question de précision

Comme il a été montré dans les chapitres précédents, l'université constitue la principale aspiration scolaire au sein des familles des répondants. Le chapitre 6 a d'ailleurs permis de souligner que les attentes rigides quant aux études à poursuivre avaient contribué aux « *Ruptures temporaires..* » de Betsy et d'Évelyne. « *Bien franchement, j viens d'une famille où si tu fais pas d'études universitaires, t'es pas vraiment quelqu'un là* » (Évelyne, R71). Cet objectif scolaire était à ce point intériorisé qu'aucune autre voie ne semblait envisageable. Les sciences étaient perçues à la fois comme la voie scolaire la plus distinctive et la plus polyvalente.

Quand nous autres on a fini, aller en sciences humaines c'tait comme : veux-tu vraiment rater ta vie? [Rires] Tsais, c'tait comme, peut-être j'exagère, mais c'tait un peu ça le « minding²⁹⁷ » d'la place²⁹⁸. Arts et lettres, c'tait comme « ayoye man! » qu'est-ce qu'elle pense qu'elle va faire? Tsais, vraiment là. Pis sciences humaines avec maths, à la rigueur. Si vraiment t'es pas doué. Mais, c'tait vraiment ça le « minding » (Betsy, R35).

Même si la norme des études scientifiques n'a pas toujours été explicitement imposée par la famille, le fait d'y déroger donnait néanmoins l'impression de contrevenir aux aspirations parentales²⁹⁹. Or, dans ce cas, le lien avec la trajectoire familiale est facilement perceptible. Les parents qui avaient les aspirations scolaires les plus précises et les plus « rigides » pour leur fille aînée étaient également les seuls de l'échantillon à être issus d'une lignée héritière

²⁹⁷ L'état d'esprit.

²⁹⁸ Betsy fait référence à son école secondaire privée élitiste.

²⁹⁹ Cela dit, il existe bien souvent un écart entre la perception que les enquêtés ont des attentes de leurs parents et la réalité. Par exemple, Betsy craignait la réaction de ses parents lorsqu'elle a abandonné ses études préuniversitaires en sciences, mais finalement ils ne se sont pas opposés à son choix. « [...] c'tait : fais c'que tu veux, on t'appuie, mais... mais pas en arts » (Betsy, R35).

(Betsy) ou à avoir connu une impressionnante ascension sociale (Évelyne). Il s'agissait en outre des familles où les deux parents étaient les plus scolarisés, ayant poursuivi des études avancées à l'université et occupant des professions libérales (dentiste) ou intellectuelles (professeurs d'université).

Dans d'autres cas, comme dans le parcours de « *Nouveaux départs* », les attentes des parents face à la scolarité des répondants ont été perçues comme peu définies, voire inexistantes. Les parents de Brigitte souhaitaient tout simplement qu'elle termine une formation qualifiante, peu importe le niveau « [...] *juste d'avoir un diplôme là. Ouains. C'tait vague là, c'tait pas défini là* » (Brigitte, R54). Les parents de Patrice furent eux aussi peu loquaces quant à leurs aspirations scolaires à son égard « *Donc je pense que y'avait pas beaucoup d'ambition pour moi au niveau académique, au niveau scolaire [...]* » (Patrice, R56). À l'inverse des parcours de « *Rupture temporaire* », ces parents détenaient le plus faible volume de capital scolaire de l'échantillon (diplôme de certificat ou moins). Sans être exceptionnelles, leurs trajectoires familiales étaient soit hétérogènes, c'est-à-dire qu'une lignée avait connu une ascension alors que l'autre était en situation de contre-mobilité (Brigitte), soit présentaient une mobilité relativement modeste (Patrice).

La situation est beaucoup plus nuancée au sein des autres familles. Parce qu'ils se sont sentis libres de choisir leur voie, certains répondants (des parcours « *fragilisés* », « *Trouver sa place* » « *Erreur de parcours* »³⁰⁰) estiment que leurs parents n'avaient pas d'attentes précises quant à leur scolarité.

J'ai pas un souvenir bien marquant d'en avoir parlé avec eux. C'est sûr qu'on en a parlé là, tsais que j'ai dit j'pense que j'allais en droit pis là que c'est une bonne idée pis toute, mais y ont pas poussé dans ce sens-là. Parce que j'avais d'autres options que je considérais, un parmi tant d'autres, faque non, y ont pas poussé (Tania, R120).

Or, cette perception repose sur plusieurs éléments, notamment l'adhésion de ces enquêtés à la norme des études universitaires (voir section 7.1.1), leur autonomie acquise de façon précoce

³⁰⁰ Plus spécifiquement : Charles, Caroline, Tania, Nathan, Lucie, Didier.

dans le travail scolaire ou par le biais de la décohabitation, le style éducatif mis de l'avant par leurs parents (compréhensif plutôt qu'autoritaire) dont plusieurs sont issus du milieu l'intervention ou de l'enseignement. Ce faisant, ces répondants ont l'impression d'avoir fait des choix authentiques plutôt que de répondre aux attentes de leurs parents.

Peu importe les trajectoires familiales et sociales, les aspirations des parents peuvent aussi évoluer dans le temps en fonction des événements ayant ponctué la biographie familiale ou le parcours des enquêtés. Cela est particulièrement perceptible dans le cas des « *parcours fragilisés* », où les attentes des parents se sont ajustées au parcours de vie accidenté des répondants. Mais on retrouve cette même évolution dans le cas des « *Ruptures temporaires avec le milieu* », les parents ayant fini par accepter les voies choisies par leurs filles. Ces modulations sont également perceptibles dans les familles où les répondants ont finalement choisi un programme d'enseignement technique. Gabriel ou encore Benoît indiquent que leurs mères ont été heurtées par leur décision : « *Ça, ça été un choc* » (Benoît, R28); « *j'pense ça y a donné un coup* » (Gabriel, R35), mais ce choix est néanmoins devenu acceptable avec le temps. Dans ces cas, les hésitations scolaires préalables ou le parcours scolaire de mobilité descendante chez un membre de la fratrie a facilité l'adaptation des aspirations parentales. On peut également penser que les normes de réussite mises de l'avant par d'autres membres de la famille ou par la société ont contribué à nuancer ces choix scolaires.

8.2.4.2 Les normes de réussite

L'importance que les parents accordent (ou non) à l'éducation, au niveau scolaire atteint, voire à la filière choisie dépend de leur vision de la réussite scolaire et sociale. J'ai montré que lorsque la « réussite sociale et professionnelle » est bien ancrée dans l'histoire familiale et qu'elle a été assurée par la voie scolaire, les parents tendent à grandement valoriser les études, voire même à développer des attentes très précises pour leurs enfants. A contrario, au sein des familles où la trajectoire professionnelle des parents ne reposait pas (ou pas exclusivement) sur des études universitaires, où elle n'était pas toujours synonyme de réussite et où les modèles éducatifs au sein des générations antérieures étaient beaucoup plus

contrastés, les aspirations étaient beaucoup moins précises et parfois même quasi-inexistantes.

Or, dans la majorité des familles, les attentes étaient présentes, mais modérées. Les aspirations parentales ont même parfois été assouplies, ce qui pourrait illustrer l'individualisation de plus en plus marquée des pratiques éducatives (Ferrand *et al.* 1999). Selon de Singly (1995), la singularisation des pratiques favoriserait l'émergence d'une tension dans le rapport à l'éducation, entre la volonté des parents de voir leur enfant réussir (au plan scolaire, mais aussi professionnel) et le respect de son développement autonome. Qu'en était-il au sein de l'échantillon ?

Deux visions s'affrontent effectivement dans le discours de certains enquêtés quant aux normes de réussite familiale, entre l'atteinte d'un certain statut social et l'accomplissement personnel.

Mon père, lui, c'est, fais ce que ça te tente de faire, fais ce qu't'aime, y est vraiment d'même. Ma mère, elle, c'tait une certaine ambition, j'tais pas obligé de faire toute, mais tsais c'est sûr qu'elle aurait aimé... si j'avais un diplôme de MIT³⁰¹ à Harvard, a s'rait ben contente [rires] [Ça serait beau]. Ça serait beau, a serait ben heureuse, a pourrait raconter que son gars a été au MIT ou whatever, tsais, ça c'y'un côté qu'elle a, elle là-dessus (Bastien, R71).

J'pense que mon père c'tait plus par rapport à, que j'puisse me donner les moyens de faire quelque chose que j'aime. Pis ma mère, j'pense que c'tait peut-être plus au niveau du... pas du « standing³⁰² », mais que c'est important d'aller à l'école parce que c'est important d'aller à l'école. Y a pas, ça allait pas plus loin qu'ça, tsais. (Gabriel).

Alors que davantage de mères souhaitaient voir leur fils poursuivre des études universitaires dans une visée de distinction sociale, les pères ont été décrits comme plus soucieux de les voir se réaliser au plan personnel et professionnel. Cette différenciation « sexuée » apparaît logique avec les rapports sociaux de sexe prévalant encore au sein de la société québécoise.

³⁰¹ Massachusetts Institute of Technology.

³⁰² Prestige.

Ces mères ont joué un rôle déterminant dans l'éducation scolaire de leurs enfants. Mais surtout, elles étaient conscientes de l'influence de leur diplôme universitaire sur leur trajectoire professionnelle. Issues de la génération de femmes qui ont connu une mobilité sociale considérable, mobilité qui s'est appuyée sur leur accès au système d'enseignement supérieur (voir chapitre 1), leur investissement dans la sphère scolaire s'est avéré bénéfique. Ce faisant, il n'est pas étonnant qu'elles aient été plus enclines à associer l'insertion professionnelle et la mobilité sociale à l'obtention d'un diplôme universitaire que les hommes de la même génération.

Cela dit, l'importance de l'atteinte ou du maintien d'un certain « statut » social ou scolaire reste en définitive une justification mineure pour expliquer les aspirations universitaires des parents. Plutôt, le sentiment d'accomplissement, l'insertion professionnelle et l'indépendance financière constituent les dimensions centrales d'un parcours « réussi » aux yeux des enquêtés et de leurs parents, pour qui les études supérieures sont surtout perçues comme un moyen parmi d'autres d'y parvenir.

Ben, en fait, moi y m'ont jamais obligé là, d'aller aux études, hein? Ma mère, elle, est plus du genre elle a hâte que j'finisse [- rires-] Depuis que j'ai commencé mes études, a veut s'assurer que j'finisse mes études, pis a l'a hâte que j'finisse [...]. Faque dans c'sens-là, ma mère est, elle, c'est la stabilité aussi financière, a l'a hâte que j'aille ça. Mais mon père, lui, ça toujours été y faut qu'tu fasses c'que t'as envie d'faire peu importe, si t'en as envie, y dit, j'vais t'encourager à 100% » (Didier, R75).

Y aurait peut-être plus eu ça de mon père, mais encore là, ça aurait pas été un domaine particulier, ça aurait plus été : réussir, arriver à le faire. Pour lui c'était surtout arriver à se débrouiller, mettons que t'arrives, t'as ton métier t'as ta job [court silence], dépend pas des autres. Lui, c'tait [Hum, lui c'tait plus ça]. La dépendance des autres y haïssait ça. (Charles, R143)

Il ressort de ces discours une vision utilitariste des études supérieures. Ainsi, contrairement à la France, ces résultats laissent penser qu'il n'existerait pas au Québec une « extrême valorisation du diplôme initial tout au long de la vie » (Van de Velde, 2008, p. 165), du moins

pas au sein de ces familles de la classe moyenne scolairement dotées³⁰³.

Ainsi même si leurs parents ont connu une trajectoire sociale ascendante grâce à l'école et plus spécifiquement, grâce à leurs études universitaires ; même s'ils sont conscients de la valeur du diplôme universitaire et de l'avantage qu'il peut revêtir pour l'insertion professionnelle ; même s'ils adhèrent à ce système de valeurs « méritocratiques » puisqu'ils ont tous réalisé des études supérieures et pour la plupart, universitaires, de nombreux enquêtés semblent soucieux de ne pas survaloriser la réussite scolaire. À cet effet, quelques répondants (Betsy, Lucie, Didier, Stella, Caroline) ont même précisé au cours de l'entretien que s'ils appréciaient le travail intellectuel, ils avaient également un intérêt pour le travail manuel ou pratique et qu'ils n'écartaient pas l'idée d'une bifurcation professionnelle éventuelle si cela pouvait leur apporter un sentiment d'accomplissement. Qu'il s'agisse d'une idéalisation d'un emploi exercé comme étudiant (serveuse, employé dans une usine) ou d'une ambition non réalisée (travail sur une ferme, en massothérapie), le fait qu'ils aient soulevé cette voie alternative souligne leur difficulté à se définir uniquement par le biais de leurs études, de leur diplôme, voire de leur profession intellectuelle.

Les résultats montrent qu'un seuil minimum de réalisation est attendu des étudiants issus de familles où les parents sont diplômés de l'université. Les attentes parentales varieraient selon le déroulement de la scolarité (plus ou moins éprouvante) et éventuellement, selon les aspirations individuelles. Mais la réussite sociale ne serait pas assujettie à l'excellence scolaire. Cela semble s'expliquer en partie par le caractère relativement récent du capital culturel et scolaire acquis au sein des familles. Mais il semble également que d'autres éléments explicatifs soient en jeu. On peut penser au modèle éducatif dominant les sociétés occidentales à l'heure actuelle, toutes classes sociales confondues (Ferrand *et al.* 1999) où le bien-être de l'enfant apparaît tout aussi important, sinon plus, que sa réussite. Le leitmotiv : « *l'important c'est que tu sois heureux dans ce que tu fais* » illustre bien cette position, tout en reflétant les tensions éducatives inhérentes à une société de plus en plus axée sur la production autonome de l'individu (Martuccelli et de Singly, 2012).

³⁰³ Le portait serait peut-être différent au sein de familles issues de l'élite québécoise.

Finalement, il convient de revenir sur le contexte social et éducatif qui conditionne les normes de réussite scolaire et sociale. Le fait que les parents diplômés de l'université ne perçoivent pas le parcours linéaire et continu jusqu'à ce niveau d'études comme le symbole ultime de la réussite sociale n'est probablement pas étranger au fait qu'au Québec, l'accès à l'emploi n'est pas uniquement déterminé par le titre scolaire obtenu en formation initiale. La flexibilité du système scolaire offre des opportunités de retour aux études tout au long de la vie, opportunités qui ont même été saisies par plusieurs parents au sein de l'enquête. Finalement, hormis les compétences acquises à l'école, d'autres voies de qualification sont aussi valorisées. De fait, les expériences de travail juvéniles peuvent aussi avoir une valeur distinctive au moment de l'insertion professionnelle (Charbonneau, 2007; Eckert, 2009; Longo *et al.*, 2013).

8.2.5 Apport de l'analyse des trajectoires familiales pour comprendre les parcours individuels

Dans l'ensemble, l'échantillon compte peu de lignées « héritières ». L'examen des parcours scolaires et professionnels des générations antérieures (parents et grands-parents) reflète plutôt l'augmentation générale du niveau de scolarité de la population québécoise au cours du XX^e siècle. Dotée de ce « nouveau » capital scolaire, la génération du babyboom a également investi des secteurs d'emplois hiérarchiquement plus élevés (professions intermédiaires, intellectuelles, cadres), ce qui leur a permis une ascension à la fois scolaire et sociale. L'analyse descriptive qui a été réalisée offre donc le portrait d'individus de la classe moyenne, ayant réussi au plan socioprofessionnel, occupant une position sociale enviable, sans toutefois être extraordinaire. En effet, on retrouve au sein de cet échantillon peu de parents occupant des professions prestigieuses (médecin, avocat³⁰⁴, scientifique de renom, haute direction dans le secteur privé) que ce soit au plan culturel ou économique. L'examen plus approfondi des trajectoires scolaires parentales a aussi permis de souligner que tous les parents n'avaient pas connu des scolarités continues, plusieurs ayant réalisé leur parcours en deux temps. En ce sens, Dandurand et Fournier (1979) (voir section 1.2.3) n'avaient pas tort

³⁰⁴ Le seul médecin est un dentiste (père de Betsy) issu d'une lignée de médecin. Le père de Tania est avocat, mais il ne plaide pas et travaille davantage à titre de gestionnaire.

lorsqu'ils notaient que les trajectoires des babyboomers restaient relativement proches de celles de leurs parents, et ce, malgré des niveaux de scolarité plus élevés. La vaste majorité des parents ont profité d'une mobilité ascendante, mais peu ont connu des parcours les distinguant de leur filiation, si ce n'est les transfuges de classe.

Malgré leurs hésitations, les répondants ont pour la plupart poursuivi des études universitaires et les cinq qui n'ont pas obtenu de diplôme de ce niveau d'études ont néanmoins terminé une formation dans l'enseignement supérieur non universitaire les qualifiant pour le marché de l'emploi. Sans avoir poursuivi la trajectoire scolaire familiale, ils ont « maintenu » la trajectoire sociale. En ce sens, même s'ils ont connu des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante, les scolarités des enquêtés s'écartent finalement peu des trajectoires familiales qui représentent des histoires de mobilité scolaire et sociale réussies, mais « moyennes » pour les francophones du Québec, compte tenu du contexte sociohistorique de modernisation et de progrès social propre à la Révolution tranquille (Chapitre 1).

Est-ce que la nature de ces trajectoires familiales a influencé les valeurs de réussite transmises aux enquêtés ? Cela semble avoir été le cas. La tradition universitaire étant récente au sein de la majorité des familles, l'atteinte de ce niveau scolaire constitue dans la plupart des cas une norme familiale relativement souple. Le rapport distendu au cheminement prescrit de plusieurs répondants ainsi que leur vision peu élitiste de la réussite scolaire semblent aussi avoir été influencés par le style éducatif de leurs parents, axé sur l'autonomie et le développement personnel plutôt que l'excellence. D'ailleurs, l'analyse a permis de montrer que les familles héritières ou en forte ascension (Betsy, Évelyne) ou, à l'inverse, moins dotées culturellement (Patrice, Brigitte) se distinguaient quant aux attentes scolaires et à la pression ressentie face au maintien de la position dans la stratification sociale. En ce sens, il semble effectivement que l'ancienneté du projet scolaire dans la trajectoire familiale influence les aspirations des parents et la valeur accordée à la réussite scolaire (Ferrand *et al.* 1999).

Une autre piste interprétative est que cette génération aurait vécu de manière plus forte le phénomène de l'individualisation. Plusieurs enquêtés ont d'ailleurs l'impression de ne pas

avoir subi de pression de la part de leurs parents, d'avoir progressé de façon autonome dans leur parcours. Évidemment, il s'agit là d'une perception. Néanmoins, on peut faire l'hypothèse qu'une partie des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante s'expliqueraient par cette obligation à donner une signification à son expérience qui n'est plus immédiatement donnée par la famille et les institutions sociales. Ce faisant, ces scolarités singulières seraient à la fois le produit de leur trajectoire familiale tout en étant le reflet d'une société individualisée et individualisante. Pour creuser davantage cette piste interprétative, il serait toutefois nécessaire de réaliser une étude à plus grande échelle, incluant des étudiants de tous les milieux sociaux afin de mieux saisir le poids spécifique de l'origine sociale sur ce type de parcours.

8.3 Conclusion

Ce dernier chapitre a été l'occasion de compléter le processus d'analyse. Partant des parcours individuels des enquêtés, j'ai souhaité vérifier dans quelle mesure la description objective de ces scolarités hésitantes ou de mobilité scolaire descendante concordait avec l'interprétation que l'on pouvait en faire à partir des récits « subjectifs ». Il en a résulté une adéquation partielle, la morphologie de certaines scolarités (« *hésitations multiples* », « *changements de voies* ») ayant teinté le sens que les répondants attribuaient à leur expérience scolaire (« *Trouver sa voie* », « *Épreuve scolaire orientante* »), sans pour autant que ces associations soient absolues ou exclusives. De fait, les parcours marqués par plusieurs discontinuités ne sont pas pour autant les plus « éprouvants ». Et dans l'ensemble, le fait d'avoir eu une scolarité hésitante ou aboutissant à une mobilité scolaire descendante n'est pas perçu comme un échec.

L'examen des situations scolaires et professionnelles dans une perspective générationnelle a permis de dévoiler la mobilité récente de la majorité des familles dont sont issus les répondants. Les parents sont presque tous des étudiants de première génération, c'est-à-dire qu'ils sont les premiers dans leur famille à avoir poursuivi d'études universitaires. Plusieurs ont accédé à l'université en formation continue et tous n'ont pas atteint le même niveau

scolaire. La tradition universitaire au sein des familles demeure nouvelle et est étroitement liée au contexte de démocratisation scolaire qu'a connu la génération du babyboom. Ce faisant, l'héritage culturel que ces parents ont constitué et qu'ils ont transmis à leurs enfants repose sur un rapport positif à l'école et sur des aspirations scolaires élevées sans être élitistes.

Ainsi, hormis les familles aux trajectoires plus distinctives, qui correspondent grosso modo aux « *Ruptures temporaires avec le milieu* » (lignées héritières ou en forte ascension) et aux « *Nouveaux départs* » (familles moins dotées en capital culturel), on constate un rapport à l'éducation et aux études se centrant sur la réussite, mais surtout sur l'autonomie des enfants. Les enquêtés savent que leurs parents accordent de l'importance à l'éducation et au diplôme, mais ces aspirations apparaissent modulables selon le déroulement du parcours dans le temps. Il en découle un rapport utilitariste aux études supérieures et universitaires, perçues principalement comme le meilleur moyen de sécuriser l'insertion sociale et professionnelle, plutôt que comme une fin en soi.

Ce faisant, un parcours « réussi » ne serait pas nécessairement corollaire d'une scolarité continue accomplie dans les temps, ni même d'un diplôme universitaire. L'insertion professionnelle, la stabilité financière et l'accomplissement personnel constituent des balises de la réussite plus « importantes » que la scolarité. Certes, comme partout ailleurs en Occident, le titre scolaire est de plus en plus central dans la société québécoise afin de faciliter l'insertion professionnelle. Il s'agit d'ailleurs d'une préoccupation des parents et surtout des mères, qui souhaitent que leur enfant finisse par obtenir un diplôme universitaire pour faciliter leur trajectoire sur le marché du travail. Cela dit, le travail (Charbonneau, 2007; Eckert, 2009; Longo *et al.*, 2013) constituerait une autre façon d'acquérir des compétences pertinentes en vue de l'entrée sur le marché du travail à la fin de la scolarité et ainsi potentiellement compenser un parcours scolaire moins brillant ou plus chaotique. Un parcours plus long pourrait même parfois avoir une valeur ajoutée, en termes d'expérience de vie et de maturité.

Finalement, ce dernier chapitre a aussi été l'occasion de revenir sur les trois pistes

interprétatives présentées à la fin de la problématique. Globalement, il ressort de l'analyse que le processus de transmission de l'héritage culturel familial rend compte de certains types d'hésitations scolaires liés notamment à des attentes parentales excessives, à des relations familiales tendues ou à des biographies fragilisées par des événements dramatiques. Cela dit, la majorité des parcours se comprennent par des logiques d'action propres aux expériences scolaires (problèmes d'orientation, d'adaptation ou projet scolaire flou) ou extrascolaires (entrée dans l'âge adulte, travail, incidents biographiques). L'analyse tend aussi à montrer l'influence du contexte social et éducatif sur la « production » de ce type de parcours. La souplesse du système éducatif favoriserait des parcours scolaires individualisés. Cela serait d'autant plus le cas dans certains domaines d'études (arts, lettres, sciences sociales), moins sélectifs et moins assujettis à une régulation sociale de la temporalité. Par ailleurs, la réussite sociale ne serait pas associée exclusivement à l'excellence scolaire, et ce même au sein des familles scolarisées, notamment en raison du caractère récent de la mobilité sociale et scolaire des parents, mais aussi d'autres éléments, comme le lien non exclusif entre la formation initiale et l'insertion professionnelle, la valeur accordée aux expériences acquises hors de la sphère scolaire, le modèle éducatif, etc.

Ces résultats sont intéressants sans être complètement nouveaux. Ils soulignent l'influence prépondérante de l'orientation scolaire (et du projet scolaire et professionnel) sur les ruptures de parcours dans l'enseignement supérieur, tout en montrant que cet enjeu s'imbrique dans un phénomène plus large, celui de la formation identitaire, qui survient durant la période que l'on associe désormais à la « jeunesse ». Le contexte éducatif offrirait une conjoncture favorable à des parcours scolaires plus longs et discontinus.

Cela dit, un des apports de l'analyse est certainement de montrer les liens entre ces résultats concernant les expériences scolaires et extrascolaires et la transmission culturelle familiale. Un des fils qui semble relier ces différents parcours est la transmission dans les familles de la valeur accordée à l'éducation qui a été intériorisée par l'ensemble des répondants. Ainsi, si les hésitations et les choix scolaires s'expliquent en grande partie par les différentes dimensions de l'expérience « étudiante » et juvénile, la persévérance scolaire des répondants apparaît étroitement tributaire de cette valeur familiale.

Ce constat ouvre sur deux hypothèses de travail concernant le lien entre l'héritage culturel transmis au sein de la configuration familiale et les logiques d'action propres aux parcours. Une première porte sur l'influence positive de l'habitus scolaire familial sur la *résilience* d'étudiants vivant des épreuves scolaires. À difficultés scolaires équivalentes, un étudiant qui aurait acquis la certitude de la valeur du diplôme au sein de sa famille³⁰⁵ serait plus enclin à persévérer qu'un autre dont l'aspiration scolaire ne serait pas aussi profondément ancrée. Les cas de Simon (« *parcours fragilisé* ») ou de Bastien (« *Scolarité en dilettante* ») constituent des exemples de ces scolarités difficiles, mais qui perdurent malgré tout dans le temps. La seconde hypothèse s'intéresse davantage à la maîtrise du temps individualisé (Bessin, 1997). Ainsi, les individus qui allongeraient leur parcours et se « permettraient » des hésitations multiples le feraient notamment parce qu'ils auraient la certitude d'obtenir éventuellement un diplôme d'études supérieures, certitude qu'ils auraient acquise, entre autres, au sein de la configuration familiale. En d'autres mots, leurs ressources culturelles et scolaires héritées de leur famille (et ultérieurement) leur donneraient la confiance et les moyens requis pour singulariser leur parcours scolaire sans craindre les sanctions ni l'abandon définitif des études. Le parcours « *Trouver sa place* » correspond à cette seconde configuration. Il s'agit là de perspectives analytiques qui ne rendent pas compte de tous les types de parcours analysés dans cette thèse, mais qui constituent des pistes pour approfondir encore davantage la réflexion sur le lien entre l'héritage culturel familial et les parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante, entre les phénomènes de reproduction et d'individualisation sociales.

³⁰⁵ Évidemment, on ne peut exclure que cette valeur puisse être acquise ailleurs.

CONCLUSION

Cette thèse avait pour objectif d'analyser les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur québécois d'individus issus de familles « culturellement dotées » dont la scolarité s'est écartée du cheminement scolaire prescrit par le système éducatif ou de la trajectoire scolaire familiale. En raison de leur origine sociale et des ressources culturelles et scolaires qu'elle sous-tend, ces individus sont censés être avantagés dans leur réussite scolaire et leur accès à l'enseignement supérieur (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), ce que plusieurs études récentes tendent à confirmer (De Broucker et Lavallée, 1998; Finnie *et al.*, 2005; Finnie et Mueller, 2008; Goux et Maurin, 1995; Kamanzi *et al.*, 2009; Place et Vincent, 2009; Turcotte, 2011). Dans le même sens, la théorie de la reproduction sociale laisse entendre que les dispositions et les aspirations acquises au sein de la famille (habitus) favoriseraient la poursuite d'études s'inscrivant le plus souvent en conformité avec la trajectoire familiale (Bourdieu, 1974). Alors comment se fait-il que ces étudiants aient tout de même connu des ruptures scolaires ou qu'ils se soient inscrits dans un programme les situant en deçà du niveau scolaire atteint par leurs parents? Doit-on concevoir ces parcours comme des failles dans la théorie de la reproduction sociale? En d'autres mots, ces parcours scolaires seraient-ils tout simplement le reflet d'une société individualisée où le poids de l'origine sociale sur la suite de la trajectoire se ferait plus léger?

Résumé de la démarche et des résultats

Afin de tenter de répondre à ces questions, j'ai présenté un cadre théorique qui se déclinait en trois volets. Dans un premier temps (chapitre 1), j'ai pris soin d'exposer le contexte socio-éducatif dans lequel s'inscrivait l'objet de cette thèse. À cet effet, je suis revenue sur les bouleversements majeurs qu'a connus le système d'enseignement supérieur québécois il y a cinquante ans afin de souligner leurs répercussions sur la scolarisation des générations de Québécois nés après la Deuxième Guerre mondiale. Dans un deuxième temps (chapitre 2), la transmission culturelle au sein des familles et son lien avec la réussite scolaire des enfants ont

été abordés par le biais de la théorie de la reproduction sociale, mais aussi par celui d'autres travaux, qui ont creusé plus à fond le fonctionnement de ce processus. J'ai également brièvement traité de différentes perspectives propres à la sociologie de l'individu afin de nuancer l'effet de la socialisation primaire (famille) sur la production sociale de l'individu contemporain. Le troisième et dernier volet du cadre théorique (chapitre 3) a permis de définir les parcours scolaires en explicitant les implications théoriques sous-jacentes à ses deux principales dimensions analytiques, soit la temporalité et l'expérience.

Cette première partie a conduit à la formulation de mes questions de recherche (chapitre 3) : comment comprendre le déroulement des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante d'individus issus de familles scolarisées ? Quelle place ces parcours occupent-ils au sein de la trajectoire familiale ? Trois grandes pistes interprétatives reprenant les trois volets du cadre théorique ont été proposées. Tout d'abord, je souhaitais voir dans quelle mesure les difficultés dans le processus de transmission ou d'appropriation de l'héritage culturel familial pouvaient rendre compte des hésitations et des choix scolaires des enquêtés. Autrement dit, quel était le poids du passé sur ces parcours hésitants ? Puis, j'ai évoqué l'idée que ces « ruptures » pouvaient aussi reposer sur des logiques d'action propres aux parcours scolaires, c'est-à-dire relevant de différents aspects de l'expérience scolaire et extrascolaire vécue dans le « présent³⁰⁶ ». Finalement, l'influence du contexte social et éducatif sur la singularisation des parcours scolaires a aussi été considérée, et plus spécifiquement, celle des normes sociales et des structures institutionnelles propres à la société québécoise.

Afin de vérifier la validité de mes « hypothèses » théoriques, j'ai mené une enquête empirique (chapitre 4) s'inspirant de la méthodologie des récits de vie (Bertaux, 2005). Cette approche qualitative et longitudinale est apparue particulièrement appropriée pour analyser les parcours scolaires. Dans cette optique, j'ai réalisé une vingtaine d'entretiens semi-directifs auprès de participants volontaires dont les scolarités cadraient avec les critères de sélection préétablis. Les retranscriptions ont ensuite servi de base à l'objectivation des parcours hésitants des enquêtés en quatre cas de figure (chapitre 5) et des trajectoires des membres de

³⁰⁶ J'utilise les guillemets puisque le matériau utilisé est rétrospectif. Ce faisant, ces expériences étaient déjà de l'ordre du passé au moment de leur mise en récit.

leur famille (chapitre 8). L'analyse compréhensive de leur discours a permis l'élaboration d'une typologie ayant pour fondement l'interprétation subjective de leur scolarité. Deux sous-catégories se sont dégagées de ce travail analytique : trois types, regroupant le récit de six enquêtés, où l'on a pu saisir une influence plus importante de la famille et du passé sur les hésitations et les choix scolaires (chapitre 6) et quatre types, recouvrant les récits de quinze répondants, où les influences sur les parcours hésitants ou les situations de mobilité scolaire descendante se sont avérées composites et davantage inscrites dans le temps présent (chapitre 7).

L'interprétation des données a permis de dégager des constats plus généraux à trois niveaux : sociétal, familial et individuel. Premièrement, les résultats montrent que la démocratisation de l'accès à l'éducation supérieure demeure relativement récente au Québec chez la population francophone. L'analyse des trajectoires familiales de l'échantillon révèle que la tradition des études universitaires s'ancre le plus souvent dans deux générations et beaucoup plus rarement dans trois. Dans certains cas, ce niveau d'études a pu être atteint par les parents grâce aux dispositifs de formation continue à l'université. Cette transformation dans les taux et le niveau de scolarisation atteint par une proportion de plus en plus importante de la population québécoise semble s'être transposée dans une valorisation croissante de l'éducation supérieure. Néanmoins, comparativement à d'autres sociétés occidentales (ex. la France) (Van de Velde, 2008), la réussite sociale n'est pas nécessairement associée au diplôme obtenu en formation initiale ni à la poursuite d'études de façon continue, du moins dans les filières peu sélectives³⁰⁷.

Plusieurs éléments peuvent aider à comprendre cette situation. Les structures du système éducatif sont flexibles, offrant des « espaces » aux étudiants pour dévier du cheminement scolaire formel (Charbonneau, 2007), en sortant de la sphère scolaire, en allongeant leur scolarité, en empruntant un parcours non linéaire, etc. La morphologie des parcours présents dans l'échantillon, mais surtout le cas de figure des « *hésitations multiples* », soulignent cette

³⁰⁷ Une proportion non négligeable de l'échantillon a effectué ses études dans une université québécoise dont la base de recrutement est historiquement plus populaire. Il se peut donc que cela ait créé un certain biais dans ce résultat. Néanmoins, tous les enquêtés de l'échantillon n'ont pas fréquenté cette université et pourtant, ce constat est généralisable à presque toutes les personnes rencontrées.

souplesse à l'échelle structurelle. Dans l'ensemble, ces choix qui entraînent des écarts dans les normes temporelles scolaires peuvent avoir des conséquences sur la suite de la scolarité³⁰⁸, mais elles restent peu pénalisantes et n'affectent pas ou très peu l'intégration au marché du travail. Ces stratégies dans le déroulement des parcours ne se limitent pas à la « génération » des enquêtés puisque quelques parents ont connu un parcours scolaire discontinu. Par ailleurs, la réussite sociale semble associée à l'insertion professionnelle et à l'autonomie financière plutôt qu'aux études universitaires en soi, qui seraient un moyen d'atteindre ces objectifs, sans toutefois être le seul. En ce sens, les expériences de travail juvéniles constituent une autre voie de réalisation personnelle. De même, l'analyse des parcours de mobilité scolaire descendante a permis de montrer que dans certains secteurs d'activités, il est encore possible au Québec d'accéder à un statut socioprofessionnel valorisant avec une formation supérieure courte (formation technique). Ceci constitue un autre élément permettant de saisir pourquoi les enquêtés ayant un niveau scolaire inférieur à celui de leurs parents n'appréhendaient pas leur parcours sous le mode de l'échec³⁰⁹.

Deuxièmement, à partir des résultats obtenus, j'ai tenté de montrer que la famille est encore un pôle important de transmission culturelle qui permet de rendre compte de l'accès à et de la persévérance dans l'enseignement supérieur, mais plus rarement des expériences scolaires éprouvantes et des hésitations dans les scolarités. En ce sens, les récits des enquêtés ont révélé que l'institution familiale apparaît bien comme le dépositaire d'aspirations qui orientent les parcours scolaires, sans que la voie anticipée soit toujours suivie à la lettre. Prolongement de leur propre trajectoire scolaire et sociale, les attentes exprimées par les parents étaient le plus souvent à l'image de leur parcours : relativement élevées (université), mais modérées, peu d'enquêtés subissant une pression à l'excellence scolaire. Cela semble lié au modèle éducatif dominant à l'heure actuelle qui est principalement centré sur les besoins de l'enfant et le respect de ses désirs, plutôt que sur la contrainte et l'autorité (de Singly, 1995; Ferrand *et al.*, 1999). Ce faisant, même lorsque les choix scolaires des enfants

³⁰⁸ Cela est surtout le cas lorsque les étudiants abandonnent leurs études durant une session et cumulent des échecs multiples. Or, ces situations étaient peu nombreuses au sein de l'échantillon et généralement « contournables », comme le montrent les récits de Tania ou de Bastien (voir chapitre 7).

³⁰⁹ De fait, peut-être le portrait aurait été différent si l'on avait interrogé des individus n'ayant pas atteint l'enseignement supérieur.

contredisaient les attentes initiales des parents, comme dans le parcours « *Devenir technicien* », ces derniers étaient en mesure de les moduler pour s'adapter à la scolarité réalisée.

Cela dit, l'analyse compréhensive a révélé quelques types de parcours qui se distinguent de l'ensemble. Tout d'abord, dans les « *ruptures temporaires avec le milieu* », les aspirations scolaires que les parents ont transmises à leur fille se sont avérées plus rigides que dans les autres parcours. Les répondantes ont donc interrompu leurs études collégiales afin de bifurquer de la trajectoire familiale et ainsi mettre à distance les attentes perçues, afin d'être en mesure de construire un projet scolaire autonome. À l'inverse, dans les « *nouveaux départs* », l'absence d'aspirations familiales claires, combinée avec d'autres difficultés vécues dans la sphère scolaire a favorisé l'abandon précoce de l'école pendant plusieurs années. Le retour aux études a alors constitué un point tournant dans la scolarité et a permis une mobilité sociale. Dans les « *parcours fragilisés* », l'influence de la famille n'est pas tant liée au processus de transmission qu'aux événements contingents et à leurs effets imprévisibles sur la scolarité des enquêtés. Dans les trois cas, ces parcours ont été marqués par des « *épreuves* » d'intensité variable qui ont un lien avec le passé familial.

Troisièmement, l'analyse a permis de mettre en évidence que les hésitations et choix scolaires qui jalonnent les parcours sont le plus souvent liés à des aspects de l'expérience scolaire, comme aux décisions relevant de l'orientation (« *Erreurs de parcours* »), et plus rarement à des problèmes d'adaptation à l'enseignement supérieur. Le déroulement de ces scolarités est aussi affecté par des éléments de la vie extrascolaire, qui peuvent être associés au passé de l'étudiant, comme dans les types de parcours évoqués précédemment, ou à des expériences ancrées dans le « *temps présent* », que ce soit le désir d'exploration propre à la jeunesse (« *Trouver sa place* »), l'influence marquante d'expériences de travail sur les choix scolaires subséquents (« *Devenir technicien* ») ou la place d'activités extrascolaires comblant le vide d'une expérience scolaire insatisfaisante, voire quasi inexistante³¹⁰ (« *Scolarité en dilettante* »). Dans tous les cas, que ce soit dans la sphère scolaire ou extrascolaire, le

³¹⁰ Voir le cas d'Hervé qui pendant deux ans alterne les échecs scolaires au cégep et les périodes de travail en raison de sa consommation de drogues qui l'empêche de s'engager sérieusement dans ses études.

processus de formation identitaire apparaît être au cœur de ces types de scolarité.

Finalement, si leur déroulement a parfois été discontinu ou écourté, la majorité des parcours scolaires étudiés s'insèrent dans la trajectoire familiale. En les examinant sur un temps long et en tenant compte des scolarités des parents et des autres membres de la fratrie, on réalise qu'ils ne sont pas toujours aussi « déviants » qu'ils pouvaient le sembler au départ. D'une part, certains parcours sont pratiquement continus, à l'exception d'une interruption d'études. D'autre part, les parcours aux morphologies plus hésitantes ou de mobilité scolaire descendante ne sont, bien souvent, pas uniques au sein des configurations familiales. Insérées dans un contexte social et éducatif plus large, elles sont à saisir à la fois comme le résultat d'une mobilité scolaire et sociale récente et comme le reflet d'une individualisation croissante des cheminements scolaires. Les enquêtés reproduisent pour la plupart le niveau scolaire parental, car ils adhèrent à la valeur accordée à l'éducation au sein de la famille. Cependant, les voies utilisées sont parfois différentes, car ils ne ressentent pas le besoin de répondre à un modèle d'excellence. Ce faisant, l'influence de leur propre expérience scolaire et extrascolaire sur le déroulement de leur parcours apparaît plus importante.

Apports de la thèse et poursuite de la recherche

Cette thèse contribue de différentes façons à la bonification des connaissances dans le domaine de la sociologie. En premier lieu, elle a offert une compréhension plus nuancée de la transmission culturelle au sein des familles scolarisées et de ses effets potentiels sur les parcours dans l'enseignement supérieur, tout en soulignant l'importance du contexte social et historique dans l'interprétation de la théorie de la reproduction sociale. Comme le précisait Passeron : « *L'analyse de l'École comme système de reproduction et d'autoreproduction n'exclut pas, mais appelle l'analyse des contextes qui restent par définition extérieurs à tout modèle, c'est-à-dire ici l'histoire sociale de l'école et l'histoire des rapports de classes* » (Passeron, 1991). À cet égard, le fait d'avoir considéré l'histoire récente du système éducatif québécois, ses spécificités structurelles ainsi que certains référents normatifs sociétaux a permis d'actualiser la problématique de la transmission culturelle dans le contexte du Québec

contemporain.

En deuxième lieu, ce travail de recherche a été l'occasion de creuser la question des parcours scolaires « atypiques », hors-norme, discontinus (etc.) qui semblent relativement communs au Québec (Sales *et al.* 1996), mais qui demeurent très peu étudiés de façon longitudinale et compréhensive. Bien que les résultats soient à petite échelle et non-représentatifs, ils permettent néanmoins de montrer que ces scolarités ne doivent pas être considérées d'un point de vue normatif comme des réussites ou des échecs. Ce sont plutôt des processus complexes de formation qui dépassent, bien souvent, la sphère scolaire.

En troisième lieu, le fait d'avoir porté notre attention sur une population peu étudiée, les étudiants issus de la classe moyenne « scolarisée », a permis de mieux saisir les enjeux qu'ils peuvent vivre au cours de leur jeunesse et de leur scolarité. De fait, il s'agit d'un groupe relativement invisible socialement, du moins dans la recherche scientifique. Or, cette invisibilité ne reposerait pas sur un manque de reconnaissance public, mais plutôt sur un « référent normatif implicite » (Voirol, 2005), soit qu'en tant que groupe socialement avantagé, il est peu problématique et ne demande pas d'attention particulière de la part des chercheurs³¹¹.

Finalement, en posant un regard intergénérationnel sur les trajectoires scolaires et sociales familiales, cette recherche s'est intéressée aux lignées familiales et à la question de la filiation sous l'angle de l'éducation. À ma connaissance, cet objet reste peu exploré par la sociologie contemporaine au Québec, voire même au Canada.

La contribution de cette thèse à la sociologie de l'éducation est réelle, mais reste limitée. Certains choix méthodologiques expliquent cette situation. Le caractère très spécifique de la population à l'étude, le petit nombre d'entretiens réalisés et l'approche qualitative privilégiée

³¹¹ D'ailleurs, à l'instar de ce que souligne Voirol (2005), j'ai choisi de m'intéresser à ce groupe social dans des situations qui sortaient de l'ordinaire (parcours hésitants) et qui les rendaient plus « visibles » socialement. « [...] la visibilité sociale est tout autant tributaire d'une « logique des situations », c'est-à-dire qu'elle doit être envisagée selon le type de rapport social et le contexte dans lequel l'interaction a lieu » (Voirol, 2005, p. 17).

réduisent la portée des résultats. Dans cette optique, une voie possible pour poursuivre la recherche sur les parcours hésitants dans l'enseignement supérieur québécois serait de quantifier ce phénomène avec des données originales qui tiendraient compte de tous les milieux sociaux. Ce faisant, il serait possible d'avoir des données statistiques plus précises quant à l'effet de l'origine sociale sur le déroulement des parcours discontinus, données qui sont pour l'instant parcellaires (voir chapitre 1). Cette tâche est complexe sur le plan méthodologique, car elle nécessite l'accès à des données longitudinales. De même, elle sous-tend un travail important sur la définition des « interruptions », travail qui a des implications théoriques dont j'ai tenté de rendre compte dans cette thèse. Néanmoins, une telle analyse pourrait s'avérer fort utile pour le futur, notamment pour que les acteurs institutionnels aient en mains des données plus précises quant à l'ampleur du phénomène.

Par ailleurs, l'analyse s'est focalisée sur les parcours scolaires et sur le système éducatif. Or, qu'en est-il de l'influence des ressources acquises au sein du milieu familial et social au-delà du passage dans l'enseignement supérieur, soit dans le parcours professionnel ? Dans quelle mesure l'effet de cet héritage se perpétue-t-il sur le marché du travail ? Les aspirations et les valeurs familiales renforcent-elles les tendances à la reproduction ? Au Québec, les nouvelles expériences professionnelles sont-elles porteuses d'un potentiel transformateur pouvant engendrer une mobilité ascendante ou descendante, comme le proposait Dubar (2000) ? Cette question mériterait d'être explorée de manière quantitative et qualitative, afin d'avoir à la fois des données plus fines quant aux mobilités professionnelles à travers le temps (voire même à travers les générations), et des informations permettant de saisir les motifs et les interprétations subjectives de ces choix et événements dans la vie professionnelle des individus.

Une autre voie qui nécessiterait d'être explorée est l'ampleur des différences sexuées dans les parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante. Même si j'ai tenté d'être sensible à cet enjeu au cours de l'analyse, le faible nombre de cas a limité la formulation de constats plus généraux sur cette question. Or, il semble pertinent d'avoir plus d'informations quantitatives et qualitatives à ce sujet. Par exemple, sachant que globalement les femmes réussissent mieux dans l'enseignement supérieur, les parcours hésitants seraient-ils plus

fréquents chez les hommes ? À l'inverse, comme la pression à se « placer » rapidement est moins forte chez les femmes, sont-elles plus nombreuses à avoir des scolarités multihésitantes? Certains types de parcours évoqués dans cette thèse sont-ils typiquement féminins? Ou masculins?

Cette thèse s'est concentrée sur les parcours hésitants au Québec, en évoquant à quelques reprises la France à des fins de comparaison. Or, l'élargissement de cette recherche à d'autres pays, dont le système d'enseignement supérieur est très différent, mériterait d'être envisagé. En effet, des études récentes sur le devenir adulte en Europe (Van de Velde, 2008) ou sur les bifurcations dans les parcours de jeunes Argentins, Québécois et Français (Longo *et al.*, 2013), soulignent l'intérêt d'une telle méthode pour mieux saisir les spécificités nationales ainsi que les tendances internationales.

Finalement, cette thèse a brièvement exploré les biographies familiales, en focalisant sur les trajectoires scolaires et professionnelles des membres de la famille immédiate et élargie. Or, comme il s'agissait de saisir le lien entre le parcours d'un individu et ceux des membres de sa famille, l'analyse s'est limitée au point de vue d'un seul acteur (l'enquêté). Pourtant, ce travail « exploratoire » a montré l'intérêt qu'il y aurait à réaliser une enquête qualitative dont l'objet serait l'évolution des pratiques éducatives et du rapport à l'éducation au sein des familles québécoises. Cette recherche pourrait se baser sur des monographies de familles qui regrouperaient l'analyse des parcours scolaires des différents membres de la configuration familiale, à l'instar de ce que propose Weber (2013), avec son ethnographie de la parenté. Ce type de travail pourrait s'inscrire dans une perspective sociohistorique grâce à la sélection de familles de différentes générations et de divers milieux sociaux, vivant en région et en milieu urbain, etc. À terme, une telle démarche permettrait d'approfondir notre compréhension de la place de l'éducation au sein des familles québécoises à travers le temps.

ANNEXE A
Courriel de diffusion
Questionnaire en ligne

Courriel de diffusion

Bonjour,

Je suis étudiante au doctorat en sociologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal et à l'École des hautes études en sciences sociales. Ma thèse porte sur les parcours scolaires des jeunes Québécois dans l'enseignement postsecondaire. Plus spécifiquement, je m'intéresse au lien entre le parcours des individus et la trajectoire scolaire de leurs parents.

Dans le cadre de ce travail de recherche, je souhaite réaliser des entretiens semi-directifs avec des individus résidant au Québec et âgés d'au moins 21 ans. Pour tenter de cibler des répondants potentiels correspondant à des profils scolaires et familiaux spécifiques, j'ai mis au point un questionnaire en ligne composé d'une dizaine de questions, qui ne prend que quelques minutes à répondre.

Adresse du questionnaire : <https://sites.google.com/site/qsldrp/>

Pour que cette démarche soit un succès, ce questionnaire doit faire l'objet d'une large diffusion dans une diversité de réseaux (professionnels, scolaires, familiaux). Merci de le diffuser à l'ensemble de vos contacts.

Questionnaire

Parcours scolaire et trajectoire familiale

Bonjour, je suis doctorante en sociologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie) et à l'École des hautes études en sciences sociales (Centre Maurice Halbwachs). Dans le cadre de ma thèse, je souhaite analyser les parcours scolaires des Québécois dans l'enseignement postsecondaire.

Ce questionnaire cherche à examiner dans quelle mesure les parcours scolaires individuels reproduisent (ou non) les trajectoires des parents. Il s'adresse à des résidents du Québec âgés de 21 ou plus. Il ne prend que quelques minutes à remplir et il sera d'une grande aide pour la suite de ma recherche.

En effet, ce travail de collecte de données constitue une étape préalable à la réalisation d'entrevues semi-directifs auprès de répondants volontaires. Si cela vous intéresse, vous pouvez laisser vos coordonnées à la fin du questionnaire.

Les renseignements que vous fournirez ne seront utilisés qu'à des fins de recherche et demeureront confidentiels.

Je vous remercie à l'avance pour votre temps!

Amélie Groleau
amelie.groleau@gmail.com

I. Informations générales

1. Année de naissance*³¹²
2. Mois de naissance*
3. Sexe* : homme _ femme_
4. Lieu de résidence : Ville de résidence actuelle_____
5. Citoyenneté canadienne : Êtes-vous né(e) au Canada ? oui _____ non_____

³¹² Les questions suivies du * sont obligatoires.

II. Quelques questions sur votre parcours scolaire

6. Diplôme(s) détenu(s) : Quel(s) diplôme(s) détenez-vous actuellement ? Cochez la ou les réponses correspondant à chaque diplôme obtenu.*

- a) Diplôme d'études secondaires (DES)
- b) Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- c) Attestation d'études collégiales (AEC)
- d) Diplôme d'études collégiales préuniversitaires (DEC)
- e) Diplôme d'études collégiales techniques (DEC)
- f) Certificat(s) d'études universitaires de 1^{er} cycle
- g) Diplôme de baccalauréat
- h) Doctorat de 1^{er} cycle (ex. médecin)
- i) Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou autre diplôme de programme court de 2^e cycle universitaire
- j) Diplôme de maîtrise
- k) Diplôme de doctorat
- l) Autres

7. Titre du dernier diplôme : Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu ?

- a. Année d'obtention du dernier diplôme : En quelle année l'avez-vous obtenu ?

8. Interruption d'études : Avez-vous déjà interrompu vos études postsecondaires pour plus d'un semestre avant l'obtention du diplôme (exception faite de l'été) ?

oui ___ non ___ (passer à la page suivante).

Moment de l'interruption : Si oui, à quel(s) niveau(x) de scolarité ?

- collégial _____
- universitaire _____

Raison(s) de l'interruption : Pour quelle(s) raison(s) ? Cochez la ou les réponses reflétant le mieux votre situation à cette époque.

- Manque d'argent
- Voulait travailler
- Notes trop basses, échecs
- Mauvaise orientation (le programme ne convenait pas)
- Pour changer d'établissement/programme
- Besoin de repos/pause/réflexion
- Voyager
- Grossesse/enfants
- Santé
- Autres :

Retour aux études : Après cette interruption, êtes-vous retourné(e) aux études? (Si vous avez interrompu vos études à plus d'une reprise, répondez en fonction de votre dernière interruption).

- oui _____ non _____

Quelle a été la durée de l'interruption (en mois ou en année) ? _____

9. Déroulement de votre parcours scolaire : En général, comment qualifieriez-vous le déroulement de votre parcours scolaire dans l'enseignement postsecondaire ?

- a) Facile
- b) Sans grande difficulté
- c) Parsemé d'embûches surmontables
- d) Montagnes russes
- e) Plutôt éprouvant
- f) Très difficile

10. Quelle est votre principale occupation à l'heure actuelle* ?

III. Le parcours de vos parents

La trajectoire de votre père

11. Diplôme du père : Quel est le diplôme le plus élevé obtenu par votre père (ou tuteur)* ?

- a) Secondaire non terminé
- b) Diplôme d'études secondaires (DES)
- c) Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- d) Attestation d'études collégiales (AEC)
- e) Diplôme d'études collégiales préuniversitaires (DEC)
- f) Diplôme d'études collégiales techniques (DEC)
- g) Certificat(s) d'études universitaires de 1^{er} cycle
- h) Diplôme de baccalauréat (ou trois certificats)
- i) Doctorat de 1^{er} cycle (ex. médecin)
- j) Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou autre diplôme de programme court de 2^e cycle universitaire
- k) Diplôme de maîtrise
- l) Diplôme de doctorat
- m) Autre, précisez _____

12. Programme d'études de votre père : Dans quel programme d'études votre père a-t-il obtenu ce diplôme ? _____

13. Activité professionnelle principale de votre père : Quelle est ou quelle a été l'occupation principale de votre père durant la majeure partie de sa vie ? _____

14. Statut de l'activité professionnelle : Dans cet emploi, votre père était-il :
salarié _____ à son compte _____ ?

15. Citoyenneté de votre père : Votre père est-il né au Canada ? Oui _____ Non _____

La trajectoire de votre mère

16. Diplôme de la mère : Quel est le diplôme le plus élevé obtenu par votre mère* ?

- a) Secondaire non terminé
- b) Diplôme d'études secondaires (DES)
- c) Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- d) Attestation d'études collégiales (AEC)
- e) Diplôme d'études collégiales préuniversitaires (DEC)
- f) Diplôme d'études collégiales techniques (DEC)
- g) Certificat(s) d'études universitaires de 1^{er} cycle
- h) Diplôme de baccalauréat (ou trois certificats)
- i) Doctorat de 1^{er} cycle (ex. médecin)
- j) Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou autre diplôme de programme court de 2^e cycle universitaire
- k) Diplôme de maîtrise
- l) Diplôme de doctorat
- m) Autre, précisez _____

17. Programme d'études de votre mère : Dans quel programme d'études votre mère a-t-elle obtenu ce diplôme ? _____

18. Activité professionnelle de votre mère : Quelle est ou quelle a été l'occupation principale de votre mère durant la majeure partie de sa vie ? _____

19. Statut de l'activité professionnelle : Dans cet emploi, votre mère était-elle :
salariée _____ à son compte _____ ?

20. Citoyenneté de votre mère : Votre mère est-elle née au Canada ? Oui _____ Non _____

Informations supplémentaires

Suite de l'enquête : Accepteriez-vous, au cours des prochains mois, de participer à un bref entretien pour discuter plus en détail de votre parcours individuel et familial* ?

Coordonnées : Si vous avez répondu oui à la dernière question, merci de me laisser votre adresse courriel et/ou toutes autres coordonnées me permettant de vous rejoindre.

ANNEXE B
Description du corpus

Dans le cadre de cette thèse, vingt-quatre entretiens semi-directifs ont été réalisés. Vingt-et-un ont été retenus pour l'analyse. La description de l'échantillon ne tiendra compte que de ceux-ci.

L'échantillon compte douze femmes et neuf hommes. L'enquêtée la plus jeune était âgée de 20 ans au moment de l'entretien (Murielle) et la plus âgée, de 45 ans (Lyne). Cela dit, l'année moyenne de naissance des enquêtés est 1979 et la médiane 1980. On peut donc dire que l'âge moyen des répondants oscillait autour de 30 ans lors de la prise de contact. Bien que cela ne soit pas indiqué dans le tableau en raison de l'anonymisation des données, la majorité des participants habitaient en milieu urbain.

Les niveaux de diplomation atteints par les participants étaient variés. Trois participants détenaient une maîtrise, six d'entre eux avaient obtenu un diplôme de baccalauréat, deux avaient terminé au moins un certificat, neuf étaient diplômés de l'enseignement collégial (général ou technique) et une avait un diplôme d'études secondaires. Il est à noter que plusieurs enquêtés étaient encore aux études lors de notre rencontre, ce qui explique dans certains cas leur niveau de scolarité. En effet, onze répondants poursuivaient des études au moment de l'entretien, dont sept à temps plein. Les quatre autres suivaient des cours à temps partiel (Brigitte, Benoît, Charles) ou conciliaient études à temps plein et vie professionnelle (Lucie). Douze répondants étaient insérés sur le marché du travail et deux étaient inactifs (chômage et militantisme³¹³).

L'ensemble des répondants ont interrompu leurs études temporairement (19/21) ou définitivement (2/21)³¹⁴ et cinq enquêtés se situaient en mobilité scolaire descendante face à leur famille³¹⁵.

³¹³ En fait, au moment de l'entretien, Murielle n'était ni aux études, ni au travail et terminait un mandat dans une association militante étudiante.

³¹⁴ Évidemment, comme la reprise des études est relativement facile au Québec, il est impossible de statuer sur le caractère définitif de cette décision. Néanmoins, les deux répondantes en question, Caroline et Gaëlle, n'envisageaient pas de reprendre les études au moment de l'entretien.

³¹⁵ Pour plus de détails sur les interruptions d'études et le déroulement « objectif » des parcours, voir chapitre 5.

Dix-neuf enquêtés avaient deux parents qui avaient terminé un diplôme d'études universitaires, que ce soit au niveau du certificat, du baccalauréat, de la maîtrise ou des cycles supérieurs. Deux cas d'exceptions ont été retenus également : Brigitte, dont le père avait étudié à l'université, mais qui n'avait pas terminé ses études et qui travaillait comme traducteur dans le milieu de l'aéronautique et Lyne, beaucoup plus âgée (45 ans), dont le père était détenteur d'un baccalauréat en agronomie, mais dont la mère n'avait pas effectué d'études supérieures.

Vingt participants sur vingt-et-un faisaient partie d'une fratrie biologique. Douze enquêtés étaient les aînés de leur fratrie, deux se situaient dans le milieu et six étaient les cadets des frères et sœurs. Onze enquêtés faisaient partie d'une fratrie de deux enfants, six avait deux frères ou sœurs et trois participants étaient membres d'une fratrie de quatre enfants ou plus. De façon générale, les niveaux de scolarité des membres de la fratrie sont assez hétérogènes. Pour environ le quart des enquêtés, leur frère ou sœur n'avait pas atteint l'université, un peu moins de la moitié (8/20) avaient des membres de la fratrie qui avaient atteint le niveau universitaire et dans les fratries plus nombreuses, les niveaux scolaires étaient souvent mixtes.

Présentation du corpus

Pseudo	Année de naissance	Sexe	Plus haut diplôme	Occupation	Interruption avant diplôme	Mobilité descendante	Diplôme du père	Diplôme de la mère	Fratrie	Rang dans la fratrie
Bastien	1979	Homme	Bac par cumul	Militaire	Au cégep et à l'université	Non	Bac	Bac	Sœur cadette DESS	Aîné
Benoit	1984	Homme	DEC technique	Technicien en documentation/ étudiant au bac	Au cégep et à l'université	Non	Bac	Bac	Frère étudiant bac	Aîné
Betsy	1985	Femme	Bac par cumul	Étudiante à la maîtrise	Au cégep	Non	Doctorat de 1er cycle	Doctorat	Frère aîné par alliance : Bac Sœur cadette par alliance : Étudiante docteurat 1 ^{er} cycle Demi-frère cadet 1 : étudiant cégep Demi-frère cadet 2 : élève au secondaire	Aînée** ***
Brigitte	1973	Femme	Certificat	Représentante en ventes/étudiante certificat	Au cégep	Non	Université non-terminée	Certificat	Frère cadet: AEC	Aînée
Caroline	1968	Femme	DEC technique	Recherchiste	A l'université**	Oui	Doctorat	Bac	Sœur cadette AEC	Aînée
Céline	1981	Femme	DEC technique	Co-propréétaire ferme maraîchère	A l'université	Oui	Bac	Bac	Frère cadet DES	Aînée
Charles	1974	Homme	Certificat	Chômage/ étudiant	Au cégep et à l'université	Non	Bac (école normale)	Bac (technique + perfectionnement)	Frère aîné bac	Cadet
Didier	1985	Homme	DEC	Étudiant au bac	Au cégep et à l'université	Non	Maîtrise	Certificat	Deux frères aînés : bac Sœur aînée : Dec technique	Cadet

Pseudo	Année de naissance	Sexe	Plus haut diplôme	Occupation	Interruption avant diplôme	Mobilité descendante	Diplôme du père	Diplôme de la mère	Fratrie	Rang dans la fratrie
Évelyne	1983	Femme	Bac	Étudiante à la maîtrise	Au cégep	Non	Doctorat	Maîtrise****	Sœur milieu : Bac Cadette : étudiante Dec technique (danse)	Aînée
Gabriel	1985	Homme	DEC technique	Intervenant	Au cégep	Oui	Bac	Maîtrise	Sœur cadette : DEP	Aîné
Gaëlle	1982	Femme	DEC technique	Organisatrice communautaire	À l'université**	Oui	Maîtrise	Maîtrise****	Sœur milieu : étudiante maîtrise / sœur cadette : étudiante DEC technique	Aînée
Hervé	1978	Homme	Maîtrise	Conseiller en orientation	Au cégep	Non	Bac	Maîtrise	Frère cadet : Bac	Aîné
Lucie	1977	Femme	Bac	Urbaniste/étudiante à la maîtrise	Au cégep et à l'université	Non	Bac	Maîtrise	Sœur cadette : Bac	Aînée
Lyne	1965	Femme	DEC	Analyste de dossiers	Au cégep et à l'université	Oui***	Bac	Inconnue	Frères aînés 1 et 2 : Bac Sœur aînée 1 : Bac Sœur aînée 2 et 3 : Dec technique Cadet garçon : DES	Cadette
Murielle	1990	Femme	DES	Sans occupation (militante)	Au cégep	Non***	Bac	Bac	Sœur aînée : maîtrise Sœur milieu : DEC (en pause)	Cadette
Nathan	1975	Homme	Maîtrise	Enseignant au cégep	À l'université	Non	Maîtrise	Bac	Enfant unique	Seul
Faïrice	1969	Homme	Bac par cumul	Archiviste	Au secondaire	Non	Certificat	Certificat	Frère aîné : DEP Sœur aînée : DEC technique	Cadet
Rachel	1980	Femme	Bac	Étudiante à la technique en documentation	Au cégep et à l'université	Non	Bac	Maîtrise	Frère cadet : Maîtrise	Aînée
Simon	1981	Homme	DEC	Étudiant au bac	Au secondaire et à l'université	Non	Bac	Bac	Sœur aînée : décédée Frère cadet : Étudiant bac	Milieu

Pseudo	Année de naissance	Sexe	Plus haut diplôme	Occupation	Interruption avant diplôme	Mobilité descendante	Diplôme du père	Diplôme de la mère	Fratrie	Rang dans la fratrie
Stella	1980	Femme	Maîtrise	Étudiante au doctorat	À l'université	Non	Maîtrise	Bac	Deux frères aînés : Bac	Cadette
Tania	1987	Femme	DEC	Étudiante au bac	À l'université	Non	Bac	Maîtrise	Sœur aînée : étudiante maîtrise Sœur cadette : étudiante au bac Frère cadet 1 : étudiant au DEC Frère cadet 2 : élève secondaire	Milieu
Thibault *	1979	Homme	Doctorat 1 ^{er} cycle	Vétérinaire	Aucune	Non	Bac	Bac	Frère aîné : Maîtrise Sœur cadette : Certificat	Milieu
Barbara*	1976	Femme	Maîtrise	Psychologue	Aucune	Non	Bac	Maîtrise	Frère aîné : Bac	Cadette
Béatrice*	1987	Femme	DEC	Étudiante au bac/organisatrice d'événements	Aucune	Non	Certificat	Certificat	Sœur aînée : étudiante à la maîtrise Frère cadet : DEP	Milieu

* Les trois derniers enquêtés (Thibault, Barbara et Béatrice) n'ont pas été inclus dans l'analyse, car leur parcours n'était ni hésitant, ni de mobilité scolaire descendante.

**Caroline et Gaëlle ont d'abord été sélectionnées en raison de leur niveau de diplomation inférieur à celui de leurs parents. Leur interruption d'étude se situe en fin de parcours, alors qu'elles abandonnent les études universitaires poursuivies à temps partiel pour se consacrer à leur vie professionnelle (voir chapitre 5).

*** J'ai considéré Lyne en mobilité scolaire descendante, bien que sa mère n'ait pas terminé d'études supérieures. Je me suis ici basée uniquement sur la scolarité du père en raison de son âge. Lyne est née en 1965 à la fin du « babyboom » et il était beaucoup plus rare à l'époque que les mères aient des diplômes. Cela n'a pas empêché les femmes de cette génération de fréquenter l'université – voir chapitre 1.

Par ailleurs, bien qu'elle n'ait qu'un diplôme d'études secondaires et qu'elle ne soit pas aux études, Murielle n'a pas été considérée en mobilité scolaire descendante puisqu'elle avait l'intention de s'inscrire à l'université l'année suivante.

**** La mère d'Évelyne a une maîtrise française, ce qui est désormais considéré comme un master 1. Gaëlle était incertaine quant au niveau d'études de sa mère (bac ou maîtrise). En entretien, elle a conclu qu'il devait s'agir d'une maîtrise.

*****Betsy est seule de sa fratrie biologique, elle est au milieu de sa fratrie par alliance (enfants de la femme de son père), mais elle est l'aînée de ses deux demi-frères biologiques (enfants de la seconde union de sa mère et de son père).

ANNEXE C
Grille d'entretien

Grille d'entretien sur les parcours scolaires

Bonjour, l'entretien va se dérouler en deux « blocs » plus ou moins distincts : 1) ton parcours scolaire et professionnel 2) le parcours des membres de ta famille, influence et trajectoire.

I- Le parcours scolaire et professionnel

J'aimerais tout d'abord que l'on aborde ton parcours scolaire, en partant de ta situation actuelle

1. Quelle est ton **occupation actuelle** ?
 - a. Quelle formation as-tu faite pour y parvenir ? Quand ?
 - b. Qu'est-ce qui t'as amené à choisir cette discipline ?
 - c. Qu'est-ce qui t'as amené à choisir cet établissement ?

2. Comment s'est déroulée ton expérience à l'**université** ?
 - a. Comment s'est faite l'adaptation à ce niveau d'études ? As-tu consulté quelqu'un avant de faire ton choix ? Qu'en ont pensé tes parents ?
 - b. Étais-tu satisfait de tes performances scolaires ?
 - c. As-tu vécu des événements marquants au cours de cette période ? Si oui, quand ?
 - d. Au cours de cette période, quelles étaient tes conditions de vie ? (appart, travail, prêts et bourses, relation parents ?)

3. Quel programme as-tu fait au **cégep** ?
 - a. Qu'est-ce qui t'a amené à t'orienter dans ce programme ? As-tu consulté quelqu'un avant de faire ton choix ? Qu'en ont pensé tes parents ?
 - b. Qu'est-ce qui t'a amené à choisir cet établissement ?
 - c. Comment s'est faite l'adaptation à ce niveau d'études ?
 - d. Étais-tu satisfait de tes performances scolaires ?
 - e. As-tu vécu des événements marquants au cours de cette période ? Si oui, quand ?
 - f. Au cours de cette période, quelles étaient tes conditions de vie ? (appart, travail, prêts et bourses, relation parents ?)

4. Quels souvenirs conserves-tu de ton **expérience au secondaire** ?
 - a. Allais-tu dans une école publique ou privée ?
 - b. Comment s'est fait le choix de cette école (parents) ?
 - c. Étais-tu autonome dans ton travail scolaire ?
 - d. As-tu vécu des difficultés ? Des événements marquants ?

5. Quels souvenirs conserves-tu de ta **scolarité primaire** ?
 - a. As-tu vécu des difficultés ? Des événements marquants ?
 - b. De quelle manière tes parents s'impliquaient-ils dans ta scolarité ?
 - c. De façon générale, comment décrirais-tu le rapport que tes parents entretenaient (ou entretiennent) à l'école ?
 - d. Quand as-tu appris à lire ?

6. Par rapport au **parcours scolaire en général, mais plus particulièrement le postsecondaire...**

- a. Si c'était à refaire, est-ce que tu referais les mêmes choix ? Si oui ou non, pourquoi ? Qu'est-ce que tu ferais de différent ?
- b. As-tu l'impression que tes parents avaient des attentes par rapport à ton parcours scolaire ? Si oui, quelles étaient-elles ? As-tu l'impression de les avoir « remplies » ?
- c. Si tu as des enfants, as-tu l'intention de t'impliquer dans la scolarité de tes enfants de la même façon que tes parents ?

II- La trajectoire familiale

1. Revenons sur les trajectoires de tes parents et de tes frères et sœurs
 - a. Quelle a été la trajectoire scolaire de ton père ?
 - b. Quel emploi a-t-il occupé la majorité de sa vie
 - c. Quelle a été la trajectoire scolaire de ta mère ?
 - d. Quel emploi a-t-il occupé la majorité de sa vie ?
 - e. As-tu l'impression que tes parents étaient heureux dans leur métier/profession ?
 - f. Quand se sont-ils rencontrés ? Sont-ils toujours ensemble ?
 - g. As-tu des frères ou des sœurs ?
 - h. Peux-tu me parler de leur trajectoire scolaire et professionnelle ?
2. Quel était le climat dans ta famille durant ton enfance/adolescence ?
 - a. Comment se déroulait le souper ?
 - b. Tes parents travaillaient-ils beaucoup ? (présence)
 - c. Dans quelles situations tes parents faisaient-ils usage de discipline/autorité ?
 - d. Y a-t-il des événements qui ont marqué l'histoire de ta famille ?
 - e. Comment qualifierais-tu tes conditions de vie à cette époque ?
3. Quels types d'activités pratiquiez-vous en famille au cours de ton enfance/adolescence ?
 - a. Faisiez-vous des sorties particulières ?/ faisiez-vous des sorties culturelles ?
 - b. Est-ce que tu aimais lire ?
 - c. Aviez-vous des routines particulières lors du coucher ?

J'aimerais revenir à ta situation actuelle :

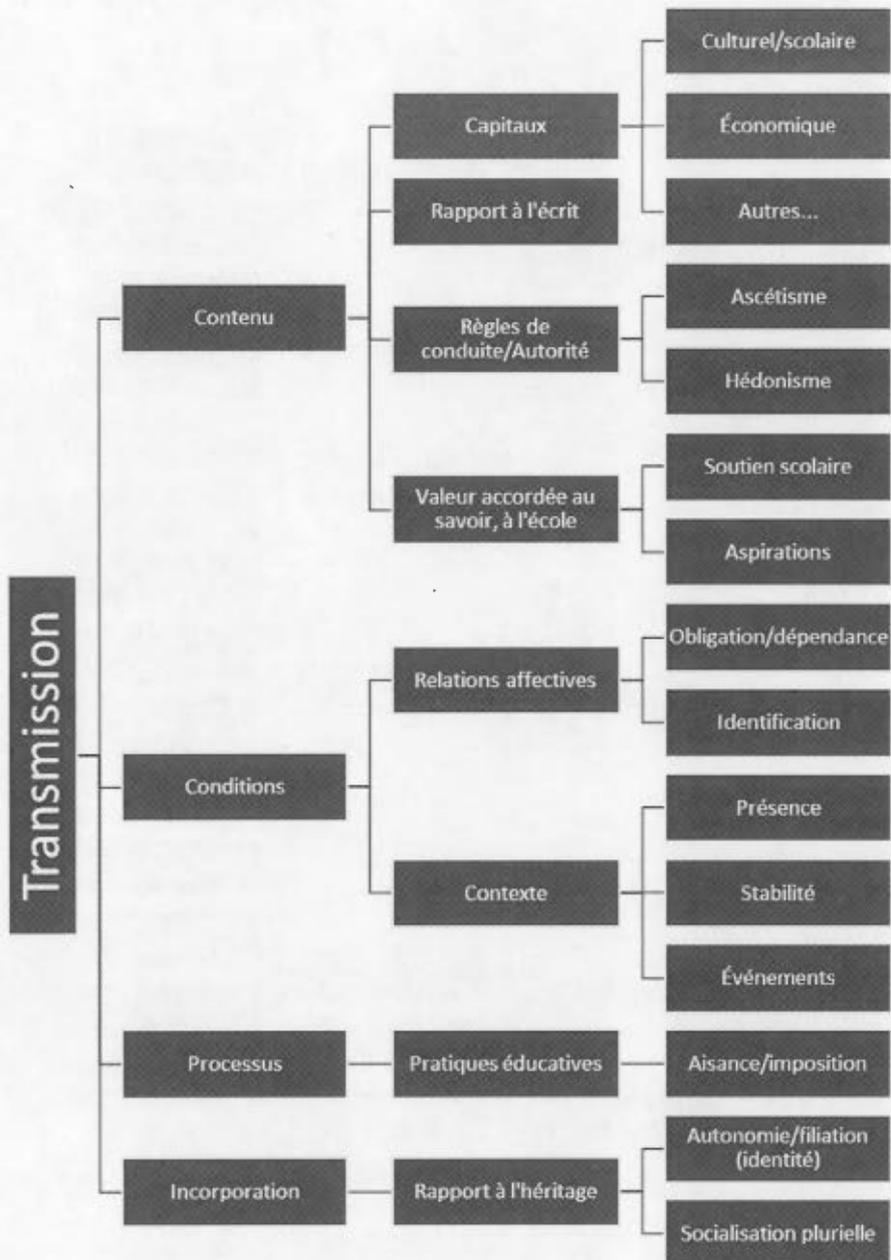
- a. As-tu un conjoint(e), des enfants ? Est-ce que cela fait partie des projets ?
- b. Quels sont tes projets scolaires ou professionnels pour les années à venir ?

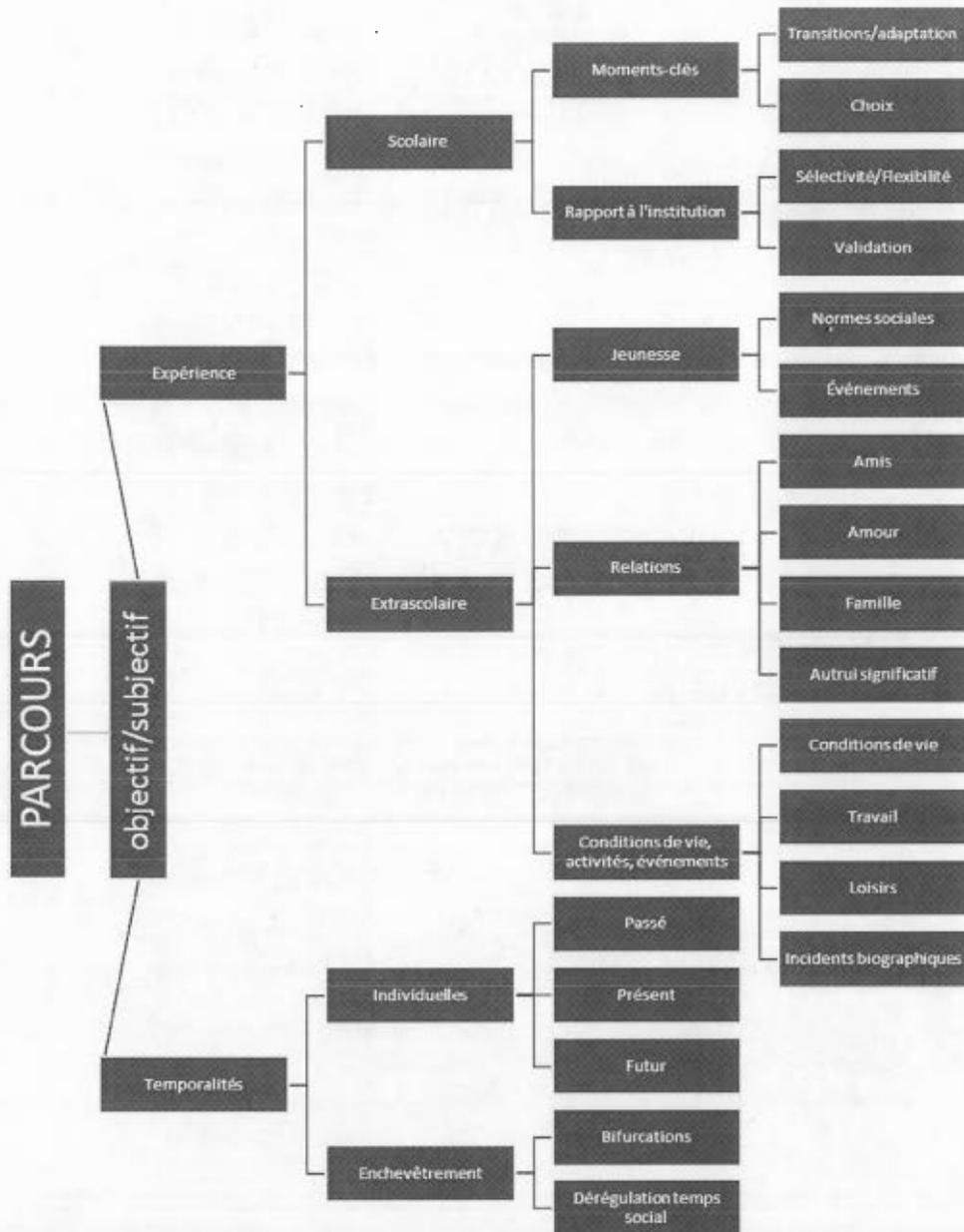
Avant de conclure, j'aimerais obtenir des petites informations en ce qui concerne ta famille élargie en remontant à tes grands-parents paternels et maternels. Pour chacun des membres de ta famille, lorsque cela est possible, j'aimerais connaître leur occupation professionnelle et leur niveau de scolarité.

ANNEXE D
Grille-synthèse

Scolarité	Primaire	Secondaire	Postsecondaire 1	Postsecondaire 2	Postsecondaire 3, 4 et 5...	
Âge et années						
Expérience scolaire	-Intégration sociale, scolaire -Expériences subjectives -Éléments objectifs liés à la scolarité (ex. changement d'école).	-Intégration sociale, académique et intellectuelle -Expériences subjectives -Éléments objectifs				
Âge et années						
Expérience extrascolaire	-Biographie familiale -Loisirs -Conditions de vie -Incidents biographiques		-Biographie individuelle (décohabitation, relations amoureuses, amis, drogues, premier emploi, etc.).			
Héritage Famille	Discipline /Suivi	Présence / Identification	Lecture/activités culturelles	Conditions de vie	Aspirations de parents	Rapport à l'école
-Le suivi scolaire et l'implication des parents dans la scolarité au primaire et secondaire -L'éthos familial (régularité des horaires, type de discipline, événements particuliers liés à ces éléments).	-Présence des parents au cours de l'enfance et de l'adolescence -Parent auquel l'enquêteur s'identifie le plus (et de quelle façon) ou avec lequel la relation est la plus intense.	-Activités culturelles et sorties familiales -Rapport à la lecture (et aussi le rapport de leurs parents)	-Comment l'enquêteur qualifie ses conditions de vie dans sa jeunesse	-Quelles étaient les aspirations scolaires de ses parents	-Rapport que les parents entretiennent à l'école (à travers le discours ou les pratiques) -Rapport que l'enquêteur entretient face à l'école.	

ANNEXE E
Opérationnalisation des concepts





ANNEXE F
Morphologie des parcours

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A. (2010). À propos du concept de *Turning point*. Dans Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. (p. 187-211). Paris : La Découverte.
- Aschaffenburg, K. et Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573-587. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/2657427>
- Association des cadres scolaires du Québec. (2004). *Glossaire québécois de l'éducation des adultes et de la formation continue*. Sainte-Foy : Association des cadres scolaires du Québec.
- Auclair, R., Bélanger, P., Doray, P., Gallien, M., Groleau, A., Mason, L. et Mercier, P. (2008). *Les étudiants de première génération : un concept prometteur?* (Transitions, Note 2). Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Bastien, N., Chenard, P., Doray, P. et Laplante, B. (2013). *L'accès à l'université: le Québec est-il en retard ?* Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. Récupéré de http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note_rech/2013-01c.pdf
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'École capitaliste*. Paris : Maspéro.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris : Éditions du Seuil.
- Beaud, S. (2009). La jeunesse populaire à l'épreuve du classement scolaire. *Agora Débats/Jeunesses*, 3(53), 99-115.
- Beaud, S. et Convert, B. (2010). « 30 % de boursiers » en grande école... et après ? *Actes de la recherche en sciences sociales*(183), 4-13.
- Beaupère, N. et Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs*. Paris : La documentation française.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N. et Cédric, H. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La documentation française.
- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York : The Free Press.

- Becquet, V. et Bidart, C. (2013). Introduction. Parcours de vie, réorientations et évolutions des normes sociales. *Agora Débats/Jeunesses*, 3(65), 51-60. doi: 10.3917/agora.065.0051
- Bédard, D. (2003). *Les études secondaires et postsecondaires : propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*. Montréal : Fédération des Commissions scolaires du Québec.
- Bélanger, P.W. (1986). La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire. *Recherches sociographiques*, 27(3), 365-384. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/056232ar>
- Bélanger, P.W. et Pedersen, E. (1973). Projets des étudiants québécois. *Sociologie et sociétés*, 5(1), 91-110.
- Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (2009). *Le prix du savoir*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Berger, P.L. et Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Garden City NY : Anchor Books.
- Bernier, L. (1997). Les relations sociales. Dans Gauthier, M., Bédard-Hô, F., Dubois, L., Paré, J.-L. et Roberge, A. (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Quel avenir?* (p. 39-63). Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Bernier, L., Dumont, F. et Falardeau, J.-C. (1978). Les attitudes politiques des jeunes et de leurs parents : une étude longitudinale. *Recherches Sociographiques*, 19(1), 103-134.
- Bernier, L. et Girard, A. (1978). L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(1), 81-104.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. (2e édition). Paris : Armand Colin.
- Bessin, M. (1997). Les paradigmes de la synchronisation : Le cas des calendriers biographiques. *Informations sur les Sciences Sociales*, 36(1), 15-39. Récupéré de <http://ssi.sagepub.com/cgi/reprint/36/1/15?ck=nck>
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*(156), 12-21.

- Bidart, C. (2005). Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte. *Lien social et politiques*(54), 51-63. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/lsp/2005/v/n54/012859ar.html?lang=es>
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, CXX, 29-57.
- Bidart, C. (2008). Dynamiques des réseaux personnels et processus de socialisation : Évolutions et influences des entourages lors des transitions vers la vie adulte. *Revue française de sociologie*, 49(3), 559-583. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2008-3-page-559.htm>
- Bidart, C. (2010). Les âges de l'amitié. Cours de la vie et formes de la socialisation. *Transversalités*(113), 65-81.
- Bisseret, N. (1968). La "naissance" et le diplôme : Les processus de sélection au début des études universitaires. *Revue française de sociologie*, 9, 185-207. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/3320363>
- Bloomer, M. et Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/1501992>
- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Bouhnik, P. (1996). Système de vie et trajectoires des consommateurs d'héroïne en milieu urbain défavorisé. *Communications*, 241-256. Récupéré de [/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1996_num_62_1_1948](http://web.revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1996_num_62_1_1948)
- Bourdieu, P. (1966). La transmission de l'héritage culturel. Dans Darras (dir.), *Le partage des bénéfices, expansion et inégalités en France* (p. 383-420). Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15(1), 3-42.
- Bourdieu, P. (1975). L'invention de la vie d'artiste. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 67-93. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1975_num_1_2_2458
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(1), 2-22.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.

- Bourdieu, P. (1980a). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.
- Bourdieu, P. (1980b). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1981). Épreuve scolaire et consécration sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39(1), 3-70.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdon, S. (2009). La poule ou l'œuf : environnement social et parcours éducatif des jeunes adultes. Dans Bourdon, S. et Bergier, B. (dir.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (p. 87-116). Paris : L'Harmattan.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Lapostolle, L. et Cournoyer, L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Récupéré de <http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-SBourdon.pdf>
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L., Lapostolle, L. et Létourneau, T. (2011). *Famille, réseaux et persévérance au collégial technique. Phase 2*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir, Fond Québécois de recherche sur la culture et la société. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_72.pdf
- Bronner, L. (2009, 9 juillet). Une étude décrypte le "déclassement social" en France. *Le Monde.fr*. Récupéré de http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/07/09/une-etude-nuance-le-declassement-social-en-france_1216910_3224.html
- Brunelle, N., Cousineau, M.-M. et Brochu, S. (2002). La famille telle que vécue par des jeunes consommateurs de drogues et trajectoires types de déviance juvénile. *Drogues, santé et société*, 1(1). Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/dss/2002/v1/n1/000419ar.html>
- Bujold, J., Chenard, P., Pageau, D. et Ringuette, M. (1997). Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies. Dans Chenard, P. (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université : Facteurs explicatifs et enjeux* (p. 5-21). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec

- Buscatto, M. (2008). Tenter, rentrer, rester : les trois défis des femmes instrumentistes jazz. *Travail, genre et sociétés*, 1(19), 87-108. Récupéré de http://www.cairn.info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/resume.php?ID_ARTICLE=TGS_019_0087
- Caradec, V., Ertul, S. et Melchior, J.-P. (2012). Introduction. Dans Caradec, V., Ertul, S. et Melchior, J.-P. (dir.), *Les dynamiques des parcours sociaux* (p. 11-18). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Castets-Fontaine, B. (2011). La randonnée vertueuse d'élèves des Grandes Écoles issus de "milieux populaires". *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), Récupéré de <http://osp.revues.org/2971>
- Centre d'analyse stratégique (2009). *La mesure du déclassement*. Paris : La Documentation française.
- Cerel, J., Jordan, J.R. et Duberstein, P.R. (2008). The Impact of Suicide on the Family. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 29(1), 38-44. doi: 10.1027/0227-5910.29.1.38
- Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologie*, CXX, 111-131.
- Charbonneau, J. (2007). L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes. Dans Bourdon, S. et Vultur, M. (dir.), *Les jeunes et le travail* (p. 53-68). Québec : Presses de l'Université Laval-IQRC.
- Chenard, P. et Doray, P. (2013). L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec: quelles démocratisations ? Dans Chenard, P., Doray, P., Dussault, E.-L. et Ringuette, M. (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires: un projet inachevé* (p. 49-67). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Clark, W. (2001). Cent ans d'éducation scolaire. *Revue trimestrielle de l'éducation de Statistique Canada*, 7(3), 20-26.
- Clerc, N. et Fave-Bonnet, M.-F. (2001). Des "héritiers" aux "nouveau étudiants" : 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie*, 9-19. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2821

- Clerc, P. (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième: Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. *Population*(4), 627-672.
- Collectif CLIO. (1992). *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*. Montréal : Le Jour.
- Collin, J. (1995). *Changement d'ordonnance. Mutations professionnelles, identité sociale et féminisation de la profession pharmaceutique au Québec, 1940-1980*. Montréal : Boréal.
- Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada (2010). *Les femmes en sciences et génie au Canada*. Ottawa : Direction de la planification et des politiques organisationnelles.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite des filles et des garçons*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet universitaire ont changé...* Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0480.pdf>
- Corbo, C. (2014). Le Rapport Parent. Un point d'arrivée et un point de départ. *À rayons ouverts*, (94), 4-10. Récupéré de http://www.banq.qc.ca/documents/a_propos_banq/nos_publications/a_rayons_ouverts/ARO_94.pdf
- Costey, P. (2005). L'illusio chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (8), 13-27 Récupéré de <http://traces.revues.org/index2133.html>
- Coulangon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et sociétés*, 36(1), 59-85. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/009582ar>
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris : Economica/Anthropos.
- Courgeau, D. (2000). Le départ de chez les parents : une analyse démographique sur le long terme. *Économie et statistique*, (337-338), 37-60. Récupéré de http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es337-338b.pdf
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. et Merrill, B. (2003). Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 55-67. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/3593304>

- Dandurand, P. (1986). Rapports ethniques et champ universitaire. *Recherches sociographiques*, 27(1), 41-77.
- Dandurand, P. (1990). *Démocratie et école au Québec : bilan et défis*. Dans Dumont, F. et Martin, Y. (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard et après?* (pp. 37-60). Québec : Institut québécois de la recherche.
- Dandurand, P. et Fournier, M. (1979). *Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise*. Montréal, Québec : Département de sociologie de l'Université de Montréal, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur.
- Dandurand, P., Fournier, M. et Bernier, L. (1980). Développement de l'enseignement supérieur classes sociales et luttes nationales au Québec. *Sociologie et sociétés*, 12(1), 101-131.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Collin.
- Daune-Richard, A.-M. et Marry, C. (1990). Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations masculines de BTS et de DUT industriels. *Formation Emploi* (29), 39-50.
- Daverne, C. (2003a). Des héritiers... déshérités? *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*(132), 90-105.
- Daverne, C. (2003b). *Échec scolaire ou déclassement des classes favorisées? Recherche sur les héritiers... déshérités.* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Rouen, France.
- Daverne, C. (2009). Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi « être bien né » ne suffit pas ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(3), 307-323.
- De Broucker, P. et Lavallée, L. (1998). Réussir dans la vie : l'influence de la scolarité des parents. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5(1), 22-28.
- de Saint Martin, M. (1968). Les facteurs d'élimination et de sélection différentielles dans les études de sciences. *Revue française de sociologie*, 9(Numéro spécial: Sociologie de l'Éducation 2), 167-184.
- de Saint Martin, M. (2008). Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice. *Éducation et Société*(21), 95-103.
- de Saint Martin, M. et Bourdieu, P. (1987). Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir. *Actes de la recherche en sciences sociales*(69), 2-50.

- de Singly, F. (1995). Élias et le romantisme éducatif sur les tensions de l'éducation contemporaine *Cahiers internationaux de sociologie*, 99, 279-291. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/40690642>
- de Singly, F. (1996). Le travail de l'héritage. *Revue européenne des sciences sociales*, 34, 61-80.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser des entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal : Gaëtan Morin
- Diallo, B., Trottier, C. et Doray, P. (2009). *Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires?* (Transitions, Note 1). Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Dieu, A.-M., Delhaye, C. et Cornet, A. (2011). Comprendre les femmes au foyer, les intermittentes du travail? *Revue Internationale de Psychosociologie*, 17(43), 263-281,353,363.
- Doray, P. (2012). De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques. Dans Picard, F. et Masdonati, J. (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 51-94). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Doray, P. (2013). Les multiples parcours éducatifs au Québec. Dans Chenard, P., Doray, P., Dussault, E.-L. et Ringuette, M. (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé*. (p. 165-177). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P., Bélanger, P., Noël-Gaudreault, M., Raïche, G., Potvin, M., Voyer, B. et Bourdon, S. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215-251.
- Doray, P., Comoe, É., Trottier, C., Picard, F., Murdoch, J., Laplante, B., Moulin, S., Maxime, M.-M., Groleau, A. et Bourdon, S. (2009). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien*. (Transitions, Note 4). Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Doray, P., Langlois, Y., Robitaille, A., Chenard, P. et Aboumrad, M. (2009). *Les parcours scolaires dans l'enseignement technique*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles*. (Transitions, Note 3). Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Doray, P., Tremblay, É. et Groleau, A. (2015). Quelle professionnalisation pour les universités québécoises? *Formation Emploi*(129), 47-64.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 73-85 Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/socco_1150-1944_1998_num_29_1_1842
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. (4e édition). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles : questions de recherche et problèmes d'interprétation*. Récupéré de http://temporalistes.socioroom.org/spip.php?page=archive&id_article=278
- Dubet, F. (1994a). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie* 35, 511-532. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353
- Dubet, F. (1994b). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duchesne, L. (1999). *Rétrospective du 20e siècle*. (La situation démographique au Québec. Bilan 1999). Québec : Institut de la Statistique du Québec. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/extrait-sitdem99.pdf>
- Dumais, S.A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success : The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- Durocher, R. (2012). *L'Encyclopédie canadienne*. [s.l.] : Fondation Historica. Récupéré de <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/revolution-tranquille>
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie* (109)111-141. Récupéré de [/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250)

- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie* (110), 75-109. Récupéré de http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF110_7.pdf
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2006). Les deux faces - objective/subjective - de la mobilité sociale. *Sociologie du Travail*, 48, 455-473.
- Eckert, H. (2009). Étudier, travailler... Les jeunes entre désir d'autonomie et contrainte sociale. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 239-261. doi: 10.7202/037915ar
- Eckert, H. (2010). Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 149-168. doi: 10.7202/043990ar
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (2014). Narcissisme, individualisme, autonomie: malaise dans la société? . *Revue française de psychanalyse*, 78(1), 98-109. Récupéré de www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2014-1-page-98.htm.
- Elrich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Faguer, J.-P. (1991). Les effets d'une « éducation totale ». Un collège jésuite, 1960. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 86(1), 25-43.
- Fédération des cégeps. (2012). *L'accessibilité et la participation aux études supérieures*. Montréal : Fédération des cégeps. Récupéré de http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/12/M%C3%A9moire_accessibilit%C3%A9.pdf
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferrand, M., Imbert, F. et Marry, C. (1999). *L'excellence scolaire: une affaire de famille*. Paris, Montréal : L'Harmattan.

- Finnie, R., Laporte, C. et Lascelle, É. (2005). *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : que s'est-il passé pendant les années 1990?* Ottawa : Statistique Canada.
- Finnie, R. et Mueller, R.E. (2008). *The Effects of Family Income, Parental Education and Other Background Factors on Access to Post-Secondary Education in Canada: Evidence from the YITS. A MESA Project Research Paper.* Toronto : Educational Policy Institute.
- Finnie, R. et Qiu, H.T. (2008). *The Patterns of Persistence in Post-secondary Education in Canada: Evidence from the YITS-B Dataset.* (MESA Project MESA2008-06). Toronto : Canadian Education Project, Queen's University School of Policy Studies, Canada Millennium Scholarship Foundation Educational Policy Institute, Higher Education Strategy Associates. Récupéré de http://higherstrategy.com/ mesa/pub/pdf/MESA_Finnie_Qiu_2008Aug12.pdf
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe ?* Ottawa : Statistique Canada.
- Galland, O. (1988). Représentations du devenir et reproduction sociale: le cas des lycéens d'Elbeuf. *Sociologie du travail* (3), 399-417.
- Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue française de sociologie*, 31(4), 529-551.
- Galland, O. (1996). L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et sociétés*, 28(1), 37-46.
- Galland, O. et Oberti, M. (1996). *Les étudiants.* Paris : La Découverte.
- Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 48-57. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-48.htm>
- Gaudet, S. (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implication pour le développement de politiques.* Gouvernement du Canada. Projet de recherche sur les politiques : Ottawa.
- Gaudet, S. et Charbonneau, J. (2002). Responsabilité sociale et politique chez les jeunes femmes. *Cahiers de recherche sociologique*(37), 79-1003. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/crs/2002/v/n37/1002319ar.pdf>

- Gauthier, M.-A. (2014). *Regard sur deux décennies d'évolution du niveau de scolarité de la population québécoise à partir de l'Enquête sur la population active*. (Coup d'oeil sociodémographique 30). Québec : Institut de la statistique du Québec. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bulletins/coupdoeil-no30.pdf>
- Gauthier, M.-A. et Labrie, M.-P. (2013). *Le travail rémunéré chez les étudiants québécois : portrait de trente ans d'évolution*. Québec : Institut de la Statistique du Québec.
- Gauthier, M., Boily, C. et Duval, L. (2001). Les modes de vie et les pratiques culturelles des jeunes : homogénéisation de la culture et individualisation des pratiques ? *Loisir et Société*, 24(2), 431-451.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York : Doubleday.
- Gotman, A. (1988). *Hériter*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goux, D. et Maurin, E. (1995). Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993. *Revue française de sociologie*, XXXVI, 81-121.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. (11e édition). Paris : Dalloz.
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Groleau, A., Doray, P., Kamanzi, P.C., Mason, L. et Murdoch, J. (2010). Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada. *Éducation et Société*, 2(26), 107-122. Récupéré de http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ES_026_0107
- Groleau, A., Mason, L. et Doray, P. (2009, juin). Les étudiants de première génération : Le potentiel d'un indicateur, les limites d'un concept. Actes du colloque international du RESUP : Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche (Tome 1). Lausanne : RESUP. Récupéré de <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/colloque%20international%20Lausanne%202009/Actes%20T1.pdf>
- Groleau, A., Mason, L. et Doray, P. (2012). Les étudiants de première génération : Les limites d'un concept, le potentiel d'un indicateur. Dans Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec, G. et Leresche, J.-P. (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (p. 85-95). Bruxelles : De Boeck.

- Grossetti, M. (2010). Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations. Dans Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (dir.), *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et aux événements*. Paris : La Découverte.
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 2, 1-10. Récupéré de http://www.ove-national.education.fr/ove_infos/pdf/oi2_oi2.pdf
- Guillaume, J.-F. (2002). Professional Trajectory and Family Patrimony. *Current Sociology*, 50(2), 203–211.
- Hamel, J. (2006). Décrire, comprendre, expliquer. *Sociologies [En ligne] Théories et recherches*, Récupéré de <http://sociologies.revues.org/132>
- Hango, D. (2011). *Différer les études postsecondaires : qui le fait et pendant combien de temps?* (No 81-595-M au catalogue — No 090). Ottawa : Statistique Canada. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2011090-fra.pdf>
- Hélaridot, V. (2010). Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. Dans Bidart, C., Grossetti, M. et Bessin, M. (dir.), *Bifurcations* (p. 160-167). Paris : La Découverte.
- Henri-Panabière, G. (2007). *Collégiens en difficulté scolaires issus de parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transmission*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Lumière Lyon II, France.
- Henri-Panabière, G. (2007). Des situations scolaires atypiques. *Diversité Ville-École-Intégration*(151).
- Henri-Panabière, G. (2008). Des inégalités en milieux scolairement dotés. Actes du colloque du CENS et du CREN « Ce que l'école fait aux individus ». Nantes : CENS & CREN. Récupéré de http://www.cren.univ-nantes.fr/97945444/0/fiche_pagelibre/
- Henri-Panabière, G. (2010). *Des héritiers en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Héran, F. (1994). L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent. *INSEE Première* (350), 1-5. Récupéré de <http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/10222/1/ip350.pdf>
- Hodkinson, P. et Bloomer, M. (2001). Dropping Out of Further Education : Complex Causes and Simplistic Policy Assumptions. *Research Papers in Education*, 16(2), 117-140.
- Hodkinson, P. et Sparkes, A.C. (1997). Careership : a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/1393076>

- Isambert- Jamati, V. (1995). *Solidarité fraternelle et réussite sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Jacob, L. (2007). Les occasions perdues : intelligibilité de l'histoire et situation critique. *Cahiers de recherche sociologique*(44), 5-13.
- Julier-Costes, M. (2011). Le groupe de pairs face à la mort d'un(e) ami(e). Essai sur des socialisations funéraires particulières. Dans Charbonneau, J. et Bourdon, S. (dir.), *Les jeunes et leurs relations* (p. 239-254). Québec : Presses de l'Université Laval.
Récupéré de <http://site.ebrary.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/lib/uqam/docDetail.action?docID=10496503>
- Kamanzi, P.C., Bonin, S., Doray, P., Groleau, A., Murdoch, J., Mercier, P., Blanchard, C., Gallien, M. et Auclair, R. (2010). *Les étudiants canadiens de première génération à l'université : la persévérance aux études* (Transitions, Note 9). Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Kamanzi, P.C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24.
- Kamanzi, P.C., Doray, P., Murdoch, J., Moulin, S., Comoé, É., Groleau, A., Leroy, C. et Dufresne, F. (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. (Transitions, Note 6). Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Kandel, L. (1975). L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme. Dans de Beauvoir, S. (dir.), *Les femmes s'entêtent*. Paris : Gallimard.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Éditions Nathan.
- Kohn, M.L. (1963). Social Class and Parent-Child Relationships : An Interpretation. *American Journal of Sociology*, 68(4), 471-480. doi: 10.2307/2774426
- Kosciusko-Morizet, N. (2009, 24 août). Face au déclassement, ni déni ni résignation. *Le Figaro.fr*. Récupéré de <http://www.lefigaro.fr/debats/2009/08/31/01005-20090831ARTFIG00245-face-au-declassement-ni-deni-ni-resignation-.php>
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable : Les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire. Dans Vincent, G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 73-106). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard Le Seuil.

- Lahire, B. (2003). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lamarre, F. (2010). *Le sentiment de surqualification chez les diplômés*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal.
- Lamont, M. et Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusion, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Langlois, S. (2003). Quatre décennies d'études sur la stratification sociale au Québec et au Canada : tendances et illustrations. *Lien social et Politiques*(49), 45-70. doi: 10.7202/007905ar
- Laplante, B., Street, C., Moulin, S., Doray, P. et Verdy, J. (2010). *Parcours scolaires et travail salarié : une perspective longitudinale*. (Transitions, Note 7). Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/2112583>
- Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500: La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Lehmann, W. (2009). Becoming Middle Class : How Working-class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries. *Sociology*, 43(4), 631-647. doi: 10.1177/0038038509105412
- Lemarchant, C. (2007). Formation et orientation: l'empreinte du genre. *Travail, genre et sociétés*, 2(18), 47-64.
- Lemarchant, C. (2009, 26-28 mars). Innovations scolaires de jeunes en formation technique: la mixité en question. Quatrièmes rencontres « Jeunes et société en Europe et autour de la Méditerranée ». Forli, Italie
- Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 638-668.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- London, H.B. (1989). Breaking Away: A Study of First-Generation College Students and Their Families. *American Journal of Education*, 97(2), 144-170. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/1084908>

- London, H.B. (1992). Transformations: Cultural challenges faced by first-generation students. *New Directions for Community Colleges*, 1992(80), 5-11. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1002/cc.36819928003>
- Longo, M.E., Bourdon, S., Charbonneau, J., Kornig, C. et Mora, V. (2013). Normes sociales et imprévisibilités biographiques. Une comparaison entre la France, le Québec et l'Argentine. *Agora Débats/Jeunesses*, 3(65), 93-108. doi: 10.3917/agora.065.0093
- Lüscher, K. et Hoff, A. (2013). Intergenerational ambivalence. Dans Albert, I. et Ferring, D. (dir.), *Intergenerational relations* (p. 39-63). Bristol : Policy Press.
- Magnuson, R. (1980). *A brief history of Quebec Education. From New France to Parti Québécois*. Montréal : Harvest House.
- Marry, C. (2000). Filles et garçons à l'école. Dans Zanten, A. V. (dir.), *L'école: L'État des savoirs* (p. 283-292). Paris : La Découverte.
- Marry, C. (2001). Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 90. Dans Laufer, J., Marry, C. et Maruani, M. (dir.), *Masculin-Féminin pour les sciences de l'homme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Marry, C. (2004). *Les femmes ingénieurs: une révolution respectueuse*. Paris : Belin.
- Marry, C. (2011). *Les héritères : comment hériter au féminin*. Débats Descartes 2010/2011. Université Paris-Descartes.
- Martuccelli, D. (2005). Les trois voix de l'individu sociologique. *Espacestems.net*, Récupéré de <http://www.espacestems.net/document1414.html>
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Collin.
- Martuccelli, D. et de Singly, F. (2012). *Les sociologies de l'individu*. (2e édition). Paris : Armand Collin.
- Massot, A. (1979). Destins scolaires des étudiants de secondaire V. Une analyse comparative des secteurs français et anglais. *Recherches sociographiques*, 20(3), 383-401.
- Mauger, G. (1989). Éléments pour une analyse des Rapports entre « Générations familiales ». Dans Freyssenet, M. et Magri, S. (dir.), *Les rapports sociaux et leurs enjeux* (Vol. 1, p. 101-124). Paris : CSU.
- Mauger, G. (2015). *Âges et générations*. Paris : La Découverte.
- Maurin, É. (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris : Seuil.

- McLean, S. (2010). Educational expansion or credential inflation? The evolution of part-time study by adults at McGill University, Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 29(6), 739-755.
- McLean, S. (2011). Essor, chute, puis renaissance des études à temps partiel pour adultes à l'Université de Montréal. *Canadian Journal of University Continuing Education* 37(1). Récupéré de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cjuce-rcepu>
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *L'analyse des données qualitatives*. (2e édition éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation (1998). *Indicateurs de l'éducation - édition 1998*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indic98F.pdf
- Ministère de l'Éducation (2003). *Indicateurs de l'éducation - édition 2003*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/if2003.pdf
- Ministère de l'Éducation (2004). *Indicateurs de l'éducation - édition 2004*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateur_education_noir_blanc-1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007). Une histoire de l'éducation des adultes. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-histoire-de-leducation-des-adultes/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2014). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2013*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf
- Ministère de l'Éducation et Direction générale de l'enseignement supérieur (1972). *Statistiques de l'enseignement supérieur. Évolution de l'enseignement supérieur au Québec 1961-1971*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2015). *Enquête sur les conditions de vie des étudiantes et des étudiants de la formation professionnelle au secondaire, du collégial et de l'université*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/AFE/documents/Publications/AFE/PUBL_enquete_conditions_vie_2013.pdf

- Mohr, J. et DiMaggio, P. (1995). The intergenerational transmission of cultural capital. *Research in social stratification and mobility*, 14, 167-199.
- Monnot, C. (2010). *Une musique de jeune fille*. (Thèse de doctorat non publiée). École des hautes études en sciences sociales, Paris, France.
- Moulin, S. (2012). L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec. *Sociologies [En ligne] Théories et recherches*, Récupéré de <http://sociologies.revues.org/3841>
- Moulin, S., Dupray, A. et D'Amour, R. (2013). Les politiques publiques au coeur des bifurcations individuelles *Sociologie et sociétés*, 45(1), 203-228.
- Murdoch, J., Doray, P., Comoé, É., Groleau, A. et Kamanzi, P.C. (2012). Les inégalités sociales et scolaires d'accès à l'enseignement supérieur canadien. Dans Romainville, M. et Michaut, C. (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 91-115). Bruxelles : De Boeck.
- Murdoch, J., Groleau, A., Ménard, L., Comoe, É., Blanchard, C., Larose, S., Doray, P., Diallo, B. et Haouili, N. (2010). *Les aspirations professionnelles : quel effet sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel ?* (Transitions, Note 10). Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Murray, Y. (1981). *L'abandon scolaire chez les étudiants favorisés de niveau collégial*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal.
- Nosek, B.A. et Banaji, M.R. (2002). E-Research : Ethics, Security, Design, and Control in Psychological Research on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 161-176.
- OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2010). *Les clés de la réussite. Impact des connaissances et des compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes canadiens*. Paris : OCDE.
- Pagis, J. (2009). *Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales*. (Thèse de doctorat non publiée). École normale supérieure / École des hautes études en sciences sociales, Paris, France.
- Parkin, A. et Baldwin, N. (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada: Dernières percées*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Pascarella, E.T., Pierson, C.T., Wolniak, G.C. et Terenzini, P.T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.

- Pasquali, P. (2009). Les enfants de l'« ouverture sociale ». Reçus et collés aux concours des grandes écoles. *Agora Débats/Jeunesses*(53), 117-134.
- Passeron, J.-C. (1989). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 31, 3-22. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/3321486>
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Pénault, A.-H. et Senécal, F. (1982). *Annexe 1. L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repères*. Montréal : Commission d'études sur la formation des adultes.
- Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris : Bernard Grasset.
- Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 58-71. doi: 10.3917/arss.183.0058
- Pinto, V. (2014). *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs petits boulots*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin
- Place, D. et Vincent, B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômés et les compétences. *Économie et statistiques*(424-425), 125-147.
- Prévoit, E. (2010). Féminisation de l'armée de terre et virilité du métier des armes. *Cahiers du Genre*, 48(1), 81-101. doi: 10.3917/cdge.048.0081
- Pronovost, J., Rousseau, J., Simard, N. et Couture, G. (1995). Communication et soutien parental perçus dans des familles d'adolescents suicidaires et non suicidaires. *Santé mentale au Québec*, 20(2), 185-202. doi: 10.7202/032359ar
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Pruvost, G. (2008). *De la sergote à la femme flic. Une histoire de l'institution policière (1935-2005)*. Paris : La Découverte.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheur du secondaire retournant à l'école* (Culture tourisme et Centre de la statistique de l'éducation). (No 81-595-MIF2008055). Ottawa : Statistique Canada.

- Roberge, P. (1979). *La recherche ASOPE. Promesses et réalisations*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Secteur de la planification.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Romainville, M. (2001). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Roy, J. (2007). Les logiques sociales de la dualité travail-études : le cas des jeunes de l'enseignement collégial. Dans Bourdon, S. et Vultur, M. (dir.), *Les jeunes et le travail* (p. 215-229). Québec : Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.
- Sales, A. et Drolet, R. (1997). Allongement de la jeunesse, parcours d'études et vieillissement de la population étudiante universitaire. Dans Chenard, P. (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université : Facteurs explicatifs et enjeux* (p. 37-53). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Sales, A., Drolet, R., Bonneau, I., Simard, G. et Kuzminski, F. (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle : rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Montréal : Ministère de l'éducation, Université de Montréal, Département de sociologie.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schuetze, H. et Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3-4), 309-327. doi: 10.1023/A:1019898114335
- Settersten Jr., R.A. et Ray, B. (2010). What's Going on with Young People Today? The Long and Twisting Path to Adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 19-42. Récupéré de http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/20_01_FullJournal.pdf
- Shaienks, D., Gluszynski, T. et Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires - participation et décrochage: différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. Ottawa : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada.
- Shanahan, M.J. (2000). Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, 26, 667-692. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/223461>
- Statistique Canada. (2012). *Les générations au Canada*. (Recensement en bref 98-311-X2011003). Ottawa : Statistique Canada.

- Statistique Canada. (2013). *La situation des jeunes adultes âgé de 20 à 29 ans dans les ménages*. (Familles, ménages et état matrimonial, Recensement de la population 2011 98-312-X2011003). Ottawa : Statistique Canada. Récupéré de http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-312-x/98-312-x2011003_3-fra.pdf
- Stratton, J. (1999). *Critical thinking for college students*. Lanham, Maryland : Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Sylvain, L., Laforce, L., Trottier, C. et Georgeault, P. (1988). Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années soixante-dix. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 225-244.
- Terrail, J.-P. (1984). Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980). *Revue française de sociologie*, 421-436.
- Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers : la fin d'une classe sociale?* Paris : Presses universitaires de France.
- Terrail, J.-P. (2004). Transmissions intergénérationnelles. Dans Collectif (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (p. 239-242). Paris : Presses universitaires de France.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2e édition). Chicago, London : The University of Chicago Press.
- Tremblay, D.-G.d. (2008). *Flexibilité, sécurité d'emploi et flexicurité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Trottier, C., Laforce, L., Cloutier, R., Perron, M. et Diambomba, M. (1999). Planifier ou explorer ? Les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois. Dans Degenne, A. et al. (dir.). *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*. (p. 360-374). Clermont-Ferrand : Céreq
- Turcotte, M. (2011). Mobilité intergénérationnelle en éducation : l'achèvement d'études universitaires selon le niveau de scolarité des parents. *Tendances sociales canadiennes* (No. 11-008), 40-47.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2009a). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 24-35.

- Van Zanten, A. (2009b). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 4(154), 80-87.
- Voirol, O. (2005). Visibilité et invisibilité : une introduction. *Réseaux*, 1-2(129-130), 9-36. doi: 10.3917/res.129.0009
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2(18), 87-108. doi : 10.3917/tgs.018.0087
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, (171), Récupéré de <http://rfp.revues.org/1900>
- Vultur, M. (2014a). Introduction. La surqualification dans une « société du savoir ». Dans Vultur, M. (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada* (p. 1-19). Presses de l'Université Laval : Québec.
- Vultur, M. (2014b). *La surqualification au Québec et au Canada*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wagner, A.-C. (2005). Les élites manageriales de la mondialisation : angles d'approche et catégories d'analyse. *Entreprises et histoire*(41), 15-23.
- Weber, F. (2013). *Penser la parenté aujourd'hui. La force du quotidien*. Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Widmer, É.D. et Lüscher, K. (2011). Les relations intergénérationnelles au prisme de l'ambivalence et des configurations familiales. *Recherches familiales*, 1(8), 49-60.
- Wright Mills, C. (1997). *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 3(8), 447-470.