

NOTE DE RECHERCHE

Les transitions scolaires dans
l'enseignement postsecondaire:
formes et impacts sur les carrières
étudiantes

**Pierre Chenard,
Éric Francoeur et
Pierre Doray**

2007-04

Adresse postale

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

Adresse civique

CIRST
Université du Québec à Montréal
Pavillon Thérèse-Casgrain, 3e étage
455, boul. René-Lévesque Est, Bureau
W-3042
Montréal (Québec) Canada
H2L 4Y2

Pour nous joindre

Téléphone : (514) 987-4018
Télécopieur : (514) 987-7726
Courrier électronique : cirst@uqam.ca
Site Internet : www.cirst.uqam.ca

Conception graphique : Marie-Andrée Desgagnés

ISBN-13 978-2-923333-28-1

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2007

Table des matières

1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE.....	2
3. QUE RETENIR DE LA LITTÉRATURE.....	3
4. LE CONCEPT DE CARRIÈRE OU DE PARCOURS SCOLAIRE	7
5. LES PISTES DE RECHERCHE DU PROJET « TRANSITION ».....	9
6. CONCLUSION.....	12
BIBLIOGRAPHIE	14

1. Introduction

La production et la reproduction d'une main-d'œuvre en science et en technologie tiennent pour une bonne part au processus économique et donc aux stratégies industrielles des acteurs économiques et des entreprises. Une autre part est plutôt le fait de l'action éducative qui produit la main-d'œuvre. L'action des institutions scolaires prend différentes formes. Il suffit de penser à l'ensemble des pratiques de planification et régulation qui structurent l'offre de formation proposée aux élèves et aux étudiants. Ces pratiques ont une influence sur les modes d'accès aux différentes filières scolaires et sur les modes de poursuite des études, ce qui constitue un autre angle d'approche de l'apport du champ éducatif à la production/reproduction de la main-d'œuvre. L'accès et la poursuite des études tiennent à la structure scolaire mais aussi aux choix que les étudiants font et aux conditions de vie durant les études. En ce sens, l'orientation scolaire et professionnelle, les conditions de vie des étudiants et la nature de l'expérience scolaire sont aussi des dimensions, propres aux individus, à prendre en compte.

Nous amorçons actuellement un projet de recherche, en collaboration avec la Fondation canadienne des bourses du millénaire¹, portant sur la question de la production et de la reproduction de la main-d'œuvre canadienne et québécoise examinée par le biais de l'action éducative. Notre angle d'approche est celui des parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur. Il s'agit d'abord de dégager les différents parcours que les étudiants réalisent à l'intérieur des institutions d'enseignement et de saisir les facteurs qui en influencent le déroulement. L'utilisation du concept de parcours permet d'examiner les conditions d'accès aux études postsecondaires, d'analyser le processus d'orientation entre les différentes filières scolaires incluant le choix de domaine d'études et les transitions entre ordres d'enseignement. Ce concept permet aussi de tenir compte de la destinée effective des étudiants dans le système, ce qui rejoint aussi les enjeux sociaux relatifs aux départs et à la persévérance scolaires.

¹ La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire est un organisme créé par le gouvernement canadien afin d'offrir aux étudiants «la possibilité d'acquérir la formation postsecondaire nécessaire pour relever les défis de l'avenir. Elle vise à améliorer l'accès aux études postsecondaires de tous les Canadiens, et en particulier de ceux qui se heurtent à des obstacles économiques ou sociaux; à susciter chez les étudiants un degré élevé de réussite et d'engagement au sein de la société; et à former à l'échelle nationale une alliance d'organismes et de personnes fondée sur une action concertée dans le domaine de l'éducation postsecondaire». (www.millenniumscholarships.ca/fr/aboutus/index.asp). L'intervention première de la Fondation est la distribution de bourses d'études auprès des étudiants inscrits dans l'enseignement postsecondaire. En parallèle, la Fondation a aussi développé un programme de recherche portant sur l'accessibilité aux études postsecondaire et la persévérance. C'est dans ce cadre que la Fondation finance le présent projet de recherche.

Les membres de l'équipe de recherche sont : Pierre Doray (UQAM), Pierre Chenard (Université de Montréal), Réjean Drolet (CREPUQ), Eric Francoeur (École de technologie supérieure), Paul Bélanger (UQAM), Louise Ménard (UQAM), Pierre Mercier (Université d'Ottawa), Céline Blanchard (Université d'Ottawa), France Picard (université Laval), Benoît Laplante (INRS-UCS), Johanne Charbonneau (INRS-UCS), Sylvain Bourdon (Université de Sherbrooke), Simon Larose (Université Laval), Claude Trottier (Université Laval), Stéphane Moulin (Université de Montréal), Claire Fortier (Collège Édouard Montpetit), Remi Auclair (UQTR), Jake Murdoch (Université de Montréal), Sylvie Bonin (Université du Québec), Suzanne Veillette (ECOBES, Collège de Jonquière), Michel Perron (ECOBES, Collège de Jonquière), Martine Dumais (collège de Limoilou), Elise Comoe (UQAM), Boubacar Bayero Diallo (UQAM), Lucia Mason (UQAM). Le projet comporte aussi une équipe responsable du transfert de connaissance vers le milieu et un comité avisier.

Le projet vise trois objectifs. Le premier consiste à saisir la situation actuelle des inégalités scolaires selon un double point de vue : l'accès aux études et aux programmes et la poursuite des études (persévérance). L'accès tient autant aux dispositions de l'offre de formation que des processus qui président. Le second objectif vise à connaître l'impact des transitions entre ordres d'enseignement ou entre le marché du travail et le système éducatif sur le choix de programme (ou le domaine d'études) et sur la poursuite des études. Le troisième objectif vise à comparer les transitions et les parcours scolaires des étudiants dits de première génération avec les autres étudiants. Cela constituera une première, car cette question n'a pas fait l'objet d'un examen d'ensemble au Canada, bien que l'analyse d'une situation locale ait déjà été réalisée (les travaux de Grayson (1997) portant sur l'Université York), et que le rapport Rae (2005) sur l'éducation postsecondaire en Ontario lui ait fait une place importante (Ray, 2005, p. 32).

Le présent texte fait essentiellement état des orientations théoriques qui guident notre projet de recherche. Dans un premier temps, nous présentons une revue de la littérature. Par la suite, nous reprendrons le concept de parcours scolaire et finalement nous présenterons les trois pistes de recherche que nous avons mises de l'avant.

2. Problématique

Du point de vue du développement des institutions d'enseignement supérieur, l'entrée dans une économie et une société du savoir est réalisée depuis un certain temps. En effet, au cours des cinquante dernières années, nous avons assisté, dans tous les pays développés, à une croissance et une diversification du système d'enseignement postsecondaire. Aux États-Unis et au Canada par exemple, les collèges communautaires se sont multipliés. Au Québec, les pouvoirs publics ont créé, au moment de la réforme de l'éducation (1964), 48 collèges d'enseignement général et professionnel (cégep), sans compter les collèges privés. Dans l'enseignement universitaire, on a connu une intégration des différentes institutions d'enseignement et la création de nouvelles facultés. C'est le cas, par exemple, des écoles normales devenues facultés de l'éducation. En même temps, une diversification des domaines d'études s'est aussi réalisée.

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

La massification a largement contribué à modifier les clientèles étudiantes (Erlich, 1998; Billson et Brooks-Terry, 1982; Chenard, 1997) des institutions d'enseignement supérieur longtemps réservées aux *héritiers* (enfants provenant des classes supérieures, pourvues d'un fort capital culturel ou des fractions de classe en reconversion) pour reprendre la formule de Bourdieu et Passeron (1964). Aujourd'hui, les adultes qui effectuent un retour aux études, de même que les étudiants à temps partiel, constituent dans certaines institutions la part importante de leur clientèle. Les cours du soir sont devenus le lot quotidien des universités. Les femmes, longtemps sous-représentées, sont maintenant majoritaires (en 2002, respectivement 57 % et 60 % des étudiants sont des étudiantes dans l'enseignement collégial et dans les universités québécoises). Une certaine démocratisation s'est fait

sentir par une plus grande croissance des étudiants provenant des fractions sociales qui n'avaient pas ou peu accès à l'université dans la période antérieure. Ces étudiants regroupent entre autres, les étudiants parfois qualifiés de première génération (EPG ou first-generation students) (Billson et Brooks-Terry, 1982; London, 1989).

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

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

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

Il ressort de cette brève présentation une situation en mouvement avec le déplacement des inégalités éducatives provoqué par le développement des institutions d'enseignement supérieur qu'il faudrait aussi associer à une croissance des aspirations scolaires. Cette situation est aussi contrastée, car les inégalités n'ont pas disparu, elles prennent des formes différentes qu'il convient d'examiner par le biais de la poursuite des études et de la persévérance.

3. Que retenir de la littérature

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

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

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

Si la logique de la reproduction et de la transmission intergénérationnelle du capital culturel et de la position sociale gouverne ou oriente largement l'accès et la persévérance scolaire, elle n'est pas l'unique logique en oeuvre comme l'indique l'existence de « transfuges », comme les EPG, soit des étudiants qui poursuivent des études malgré une position sociale défavorable. Il est donc important de dégager les autres logiques qui président aux choix de la poursuite des études et de mieux saisir les mécanismes sociaux qui permettent de contrecarrer les probabilités (Beating the odds). Doit-on penser que ces « exceptions » sont produites par un investissement scolaire spécifique des familles, par une situation culturelle originale, par des performances scolaires individuelles particulières, par une transformation importante du système scolaire (effet structurel) ou par une élévation des aspirations scolaires (Terrail, 1992a et b; Lahire, 1993) ?

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

l'enseignement secondaire à l'enseignement postsecondaire (Coulon, 1992) et l'intégration intellectuelle et sociale (Tinto, 1993) dans une nouvelle institution rendraient compte du décrochage scolaire.

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

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

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

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

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

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

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

Outre le rapport des étudiants à l'institution scolaire, il faut aussi considérer que l'expérience extrascolaire peut être un facteur qui influence la nature des parcours ou des carrières. À cet égard, les incidents (voire accidents) biographiques, le soutien des pairs et des membres du réseau social des étudiants, les conditions de vie et les stratégies de conciliation travail-études-famille (surtout dans le cas des étudiants en retour aux études) sont autant de facteurs qui peuvent favoriser la poursuite des études ou, au contraire, la bloquer. L'expérience extrascolaire est une source de ressources diversifiées (économique, social et temps) qui peuvent jouer le déroulement de la carrière. À cet égard, l'observatoire de la vie étudiante définit les conditions de vie étudiante autour de trois aspects : la vie matérielle (le logement, l'alimentation et la santé), les questions économiques (le financement des études, les ressources accessibles et les dépenses) et les conditions d'études (les manières d'étudier, les pratiques culturelles, les pratiques de lecture) (Grignon, 2000)

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

dépendent largement des avantages escomptés de la poursuite des études. Le choix en cette matière dépendrait d'un calcul qui met en balance les coûts et les avantages anticipés de la poursuite des études ou de leur arrêt.

En somme, nous sommes en face d'une diversité de travaux mobilisant souvent des approches variées qui mettent de l'avant ou privilégient l'influence de dimensions ou de facteurs relevant de différentes temporalités sociales pour rendre compte des modalités d'accès, de l'orientation et de la poursuite des études. Face à cette situation, l'approche la plus heuristique consiste à chercher à saisir les articulations entre les différentes temporalités qui construisent les biographies des individus et influencent leurs décisions de poursuite d'études, de choix d'études et de persévérance. Cette voie est d'ailleurs présente dans la sociologie des projets qui définit ces derniers comme une anticipation produite dans l'expérience passée et en fonction des héritages culturels (Béret, 2002). Les travaux sur les transitions soulignent aussi le rôle des expériences passées dans la capacité à s'adapter à un nouveau régime éducatif.

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

4. Le concept de carrière ou de parcours scolaire

Le concept de carrière ou de parcours scolaire que nous utilisons est proche de la définition proposée par Crossan et al. (Gallacher et al, 2002; Crossman et al, 2003) pour qui une carrière éducative est une suite d'événements qui, par l'éducation et l'apprentissage, interviennent dans la constitution et la transformation de l'identité de l'individu. Une carrière se déroule sur un laps de temps relativement long, ouvrant sur des engagements, des désengagements et des réengagements dans des situations de formation et d'apprentissage. Elles comportent, à leurs yeux, trois aspects. Ils reprennent :

- des interactionnistes l'idée qu'une carrière a un volet objectif et un volet subjectif, ce dernier faisant référence au sens de l'expérience éducative;
- des travaux de Bloomer et Hodkinson, la référence au développement de dispositions à apprendre (« refers to the development of dispositions to learning over time » (Bloomer et Hodkinson, 2000, 590)). Il s'agit de rendre compte des changements dans les attitudes individuelles à la suite de l'exposition à différentes influences et situations;
- des travaux de Bourdieu, le concept de dispositions, c'est-à-dire de structures d'attitudes qui peuvent influencer l'engagement dans des activités de formation. Plus largement, on réfère en fait à la composition du capital (économique, culturel et social) détenu par chaque individu qui fixe la position sociale de chacun.

Nous utilisons le concept de carrière au sens des auteurs précédents, car il s'agit d'examiner une suite d'événements centrés sur l'éducation et l'apprentissage des individus au sein du système scolaire,

incluant les transitions entre des cursus et des ordres d'enseignement et l'expérience scolaire au sein d'un cursus donné. Plus précisément, nous définissons les carrières autour de quatre axes analytiques : le rapport au temps, la relation entre l'individu et l'institution scolaire, la dynamique entre les parcours au sein du système et la signification qu'ils prennent pour les étudiants, et l'articulation entre l'expérience scolaire et les expériences extrascolaires.

L'idée de carrière fait d'abord référence à la temporalité, ne serait-ce, comme nous l'avons indiqué précédemment, parce que les facteurs qui influencent le cours des événements réfèrent à des moments différents des biographies individuelles. Ainsi, les théories de la reproduction, en mettant en évidence le rôle des dispositions culturelles sur la durée des études et les choix scolaires, soulignent l'importance des expériences scolaires et éducatives antérieures. Ces dispositions, largement associées aux différentes formes d'ancrage social (appartenance sociale, rapport de genre, appartenance culturelle, etc.), sont autant de schèmes d'action et d'interprétation qui seront mobilisés dans le processus de décision des individus (Ball et al., 2001 et 2002).

Un deuxième axe des carrières est la transaction qui s'opère entre les étudiants et les institutions scolaires. Le poids des dimensions institutionnelles et organisationnelles est lourd dans le déroulement des parcours, car elles balisent, ne serait-ce par les exigences formelles et informelles d'entrée, les probabilités d'accès et les horizons possibles envisageables par les individus dans leur décision d'orientation. Le traitement de l'indiscipline scolaire (Fallis et Opatow, 2003), la compétition scolaire, le régime pédagogique ou l'absence d'encadrement (Rivière, 1996), les pratiques institutionnelles d'orientation (Masson, 1994 et 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 2002) et les formes d'évaluation (Vallerand, Fortier et Guay, 1997) sont autant de dimensions constitutives de l'institution scolaire qui influencent d'une manière ou d'une autre le déroulement des carrières. Il faut préciser les carrières dans la relation entre l'individu et l'école, en fonction des apprentissages antérieurs ou de la « manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996, p.62). Par ailleurs, les travaux sur le métier d'étudiant (Coulon, 1992) et la sociologie de l'expérience ont indiqué que les mêmes dimensions institutionnelles ne conduisent pas nécessairement aux mêmes expériences éducatives individuelles.

La compréhension des carrières passe aussi par l'attention accordée au troisième axe, soit la dynamique qui s'instaure entre le sens attribué à l'expérience scolaire, à l'engagement des individus et les aspects au moins objectivables des parcours. Nous reprenons la conception interactionniste pour qui les carrières comportent une dimension objective constituée par des positions sociales identifiables, des statuts et des situations et une dimension subjective, essentiellement le sens que les acteurs attribuent à leur expérience (Crossan et al, 2003). La recherche sur les étudiants de l'enseignement technique des cégeps met en évidence des sens différents à la même situation objective. Les échecs sont un facteur de réengagement dans leurs études pour certains ou, au contraire, un facteur de découragement et de désillusion pour d'autres.

Un quatrième axe met en jeu l'articulation entre l'expérience scolaire et l'expérience non scolaire. Cette dernière peut intervenir comme une condition facilitant le retour aux études et l'expérience scolaire ou comme une contrainte entraînant une bifurcation de carrière. La littérature sur l'éducation des adultes indique bien comment les conditions de vie des individus peuvent être un frein à la participation à l'éducation (Cross, 1982; Darkenwald, et Valentine, 1985; Rubenson et Xu, 1997; Rubenson et Schuetze, 2001). Les ressources économiques, la conciliation travail-famille-éducation et la situation de travail (incluant les caractéristiques de l'entreprise) et d'emploi sont des facteurs qui peuvent ouvrir ou fermer l'accès à la formation.

5. Les pistes de recherche du projet « transition »

Le projet veut analyser les carrières éducatives par une analyse des modes d'accès à l'éducation supérieure, l'orientation scolaire et professionnelle au sein de cette dernière et la poursuite des études en mettant l'accent sur deux dimensions particulières de ces dernières : l'effet des transitions vers l'enseignement supérieur et l'impact de l'origine sociale des étudiants sur la carrière éducative.

L'originalité du projet tient à notre intérêt pour l'analyse dans deux types d'établissements de l'enseignement postsecondaire, soit les collèges et les universités. En effet, outre les universités, il existe au Canada une autre institution scolaire postsecondaire dont il ne faut pas minimiser l'importance, les collèges. Au Québec, les cégeps ont une double vocation. Ils sont le siège de l'enseignement technique (programmes de trois ans offrant un accès direct au marché du travail). Ils sont aussi une étape vers l'enseignement universitaire (programmes préuniversitaires de deux ans). Dans les autres provinces, les collèges communautaires offrent des programmes de formation professionnelle et technique.

La première piste consiste à répondre à la question suivante : Comment définir les transitions et comment ces dernières influencent-elles le déroulement des études (accès, orientation et persévérance) ?

Il est d'abord possible de distinguer plusieurs modes de transition en fonction de l'organisation scolaire. Trois sont traditionnels (prévus dans les structures formelles du système éducatif). Le *mode un*, présent dans neuf provinces, indique une transition du secondaire (high school) vers l'université. Le *mode deux*, propre au Québec, présente la transition vers l'université en passant par le cégep préuniversitaire. Le *mode trois*, présent dans les 10 provinces, indique une transition du secondaire vers l'enseignement technique. Il existe aussi trois autres modes, largement issus des pratiques effectives des étudiants, qui connaissent aujourd'hui une croissance certaine. Plusieurs étudiants veulent se rendre à l'université en s'inscrivant d'abord à l'enseignement technique (*mode 4*). Il faut aussi compter avec le fait que des étudiants découvrent, au cours de leurs études techniques, l'intérêt de poursuivre à l'université et s'inscrivent, par la suite, à des programmes universitaires. Ces parcours non prévus dans les structures formelles et qui ont été inventés par les étudiants ont conduit les institutions d'enseignement postsecondaire à créer des passerelles formelles comme les DEC-BAC. D'autres étudiants s'inscrivent dans une institution d'enseignement postsecondaire à la suite d'une pose scolaire et d'un séjour sur le marché du travail (*mode 5*). Finalement, il existe un *sixième mode* de transition : le retour dans l'ordre scolaire précédent (passage université-collège ou collège-secondaire) à la suite d'échecs ou de désillusion professionnelle à l'université ou au collège.

Mais au-delà des modes de transition, il s'agit aussi de préciser le concept afin de saisir comment elles peuvent jouer sur le déroulement des carrières. En général, les transitions sont habituellement conçues comme un processus de passage entre deux mondes ou deux états. Du point de vue de l'accès aux études et de l'orientation, les transitions constituent des situations qui obligent les étudiants à prendre des « décisions » quant à leur avenir, ne serait-ce la décision de poursuivre leurs études. Du point de vue de la poursuite, les transitions, et plus spécifiquement, la manière de réaliser les transitions constitue un facteur qui l'influence. En effet, les recherches récentes soulignent combien les expériences scolaires antérieures, l'origine sociale et la capacité d'adaptation à un nouveau régime éducatif influencent les décisions quant à la poursuite des études et la persévérance au sein du programme choisi.

Les transitions scolaires sont composées de deux mouvements complémentaires : le premier en est une de sortie d'un ordre (secondaire ou collégial dans notre cas) et le second de l'arrivée dans un autre (collégial ou universitaire).

La formation du secondaire (et en partie le collégial pour l'université) est en partie un moment de préparation aux études ultérieures (Seymour et Hewitt, 1997), période au cours de laquelle les étudiants acquièrent des connaissances ainsi que des habitudes de travail. À la suite de Coulon (1993), nous pouvons aussi souligner qu'ils ont acquis des compétences, habitudes, dispositions connaissances des règles tacites ou formelles qui constituent le métier d'élève. Ainsi, les étudiants au moment de leur sortie du secondaire, possèdent un capital culturel et intellectuel qui provient de l'héritage familial et des acquis de leur passage à l'école. Ce capital est composé non seulement de savoirs, mais aussi d'habitudes dont les habitudes de travail. Ils ont acquis un métier, celui d'élève. Ils ont aussi des projets dont la force et le degré de précision sont variables. Certains ont des projets fermes et bien arrêtés, d'autres ont des projets flous. C'est le cas, par exemple, des étudiants qui se sont inscrits en sciences de la nature afin de conserver toutes les portes ouvertes, étant toujours en réflexion quant à leur choix professionnel.

Le second mouvement est celui de l'entrée dans la nouvelle institution qui amorce un processus de triple intégration : institutionnelle, intellectuelle et sociale. Il est largement fait d'incertitudes dans la mesure où les étudiants font face à un nouvel établissement éducatif, tant sur les plans institutionnel, social et intellectuel, et qu'ils devront transformer leur métier d'élève à celui d'étudiant. L'adaptation se joue, ou peut se jouer, sur les différentes composantes de l'expérience scolaire, soit : le rapport aux savoirs et aux cours, le rapport à l'institution et au collègue, le rapport pédagogique, aux professeurs et à la tâche ainsi que le rapport aux pairs. L'entrée est aussi le moment de confirmation des projets et des représentations. Le programme, les 7 cours, le fonctionnement quotidien de l'institution peuvent conduire à un renforcement des projets, mais ils peuvent aussi conduire à des désillusions qui remettront en question les choix précédents et les projets. Ainsi, l'entrée constitue une épreuve, parce que conduisant à une éventuelle remise en question du choix de programme et des projets professionnels, quand ceux-ci sont relativement précis.

La **seconde piste** de recherche alimentera aussi cette réflexion en s'intéressant aux **processus prévalant à l'accès aux études postsecondaires des étudiants dits de première génération (EPG)**. Cette appellation désigne les étudiants dont les parents n'ont pas poursuivi leurs études au-delà de l'enseignement secondaire. Ce concept est largement utilisé aux États-Unis au niveau de la gestion des institutions postsecondaires et des cheminements étudiants, avec, par exemple, la mise en œuvre d'activités spécifiques de formation dans les collèges et les universités à la suite de travaux de recherche soulignant leur fragilité particulière sur le plan de leur persévérance.

Le premier moment de cette réflexion vise à savoir *qui sont ces étudiants et quel est leur poids au Canada ?* Il existe plusieurs définitions du concept d'EPG qui essaient d'appréhender le phénomène, mais qui, par contre, le désignent plus qu'ils ne le construisent substantiellement. Pour certains, il suffit que l'un des parents n'ait pas fréquenté une institution d'enseignement postsecondaire pour être considéré comme EPG (Billson et Brooks-Terry, 1982). Pour d'autres, il faut que les deux parents n'aient pas poursuivi leurs études au-delà du secondaire (Chen et Carroll, 2005; Duggan, 2004, 2001; Choy, 2001; Toutkoushian, 2001; Hodges, 2000; Hellman, 1996). Le choix d'une définition ou d'une autre ne sera pas sans conséquence sur le poids de cette catégorie au sein de la population étudiante. La première démarche analytique consistera à développer encore davantage le concept d'EPG, à le confronter aux théories existantes et à examiner l'impact de l'une ou l'autre définition par une analyse comparative des traits sociaux et éducatifs des EPG en comparaison aux autres catégories

d'étudiants, ce qui est une approche largement répandue dans la littérature (Pike, 2005; Hahs-Vaughn, 2004; Pascarella et al, 2003; Terenzini et al, 1996). En plus, nous chercherons à évaluer l'importance quantitative des EPG parmi les étudiants adultes, ce qui constitue aussi une voie originale de recherche, la très grande majorité des études étant réalisées auprès des étudiants inscrits dans les collèges universitaires.

Cette différence de conception n'est pas anodine, car elle pose la question du poids des différents facteurs sociaux et économiques sur l'accès aux études postsecondaires. Dans le premier cas, le principal facteur serait l'origine sociale et culturelle des parents, alors que dans l'autre l'accessibilité doit être considérée comme un processus multifactoriel. L'utilisation des données longitudinales et d'outils d'analyse statistique multivariée permettra de mieux préciser les modèles d'accès et d'apporter une contribution originale sur cette question. Nous serons aussi mieux en mesure de réfléchir sur l'apport des principales théories relatives à la production des inégalités scolaires (théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964; Bourdieu et Passeron, 1970; Bourdieu, 1989), théorie de la résistance (Giroux, 1983) et théorie de la mobilisation (Terrail, 1992a et b; Duru-Bellat et al. 2001) tant du point de vue des mécanismes d'accès que de celui des modes d'orientation. Le recours à l'analyse quantitative permettra de dégager les principaux facteurs alors que le recours à une enquête qualitative ouvre sur une analyse de la signification que le choix de poursuivre les études prend aux yeux des étudiants et de l'articulation entre les facteurs.

La **troisième** piste de recherche poursuit l'analyse en s'intéressant en particulier à **la poursuite des études et à la persévérance scolaire**. Les EPG sont réputés, et de nombreuses études le soulignent (Hahs-Vaughn, 2004; Terenzini, Cabrera et Bernal, 2001; Horn, Nunez et Bobbitt, 2000), connaître des carrières scolaires plus difficiles. Ils se distinguent par leurs aspirations, leur orientation et leurs difficultés scolaires en cours de route. Nous examinerons comment se déroulent les carrières scolaires des EPG, en dégagant les facteurs qui tiennent de l'expérience scolaire antérieure des individus, de l'institution scolaire elle-même et de l'expérience scolaire individuelle en cours ainsi que des articulations. Cette analyse sera complétée par une comparaison avec les étudiants de deuxième génération, soit ceux dont les familles (parents) ont connu une expérience scolaire postsecondaire.

6. Conclusion

Le projet de recherche permettra de mieux documenter différentes questions quant à la destinée des étudiants au sein de l'appareil scolaire. Il en est ainsi de l'orientation scolaire et professionnelle et ainsi mieux saisir les modes d'entrée dans différents domaines disciplinaires ou spécialités techniques. Qui et comment s'oriente-t-on vers les sciences ? Mais aussi comment s'oriente-t-on vers les sciences sociales ? Une seconde question est celle des conditions qui modulent la poursuite des études et qui influencent les départs comme la continuité. Une troisième question est celle de la différenciation des parcours et de la production des inégalités sociales.

Les retombées du projet pourront aussi se faire sentir sur le plan des pratiques, voire des politiques, éducatives et institutionnelles au sein de l'enseignement supérieur. L'identification de différents parcours et des facteurs et conditions de leur modulation pourrait permettre de mieux articuler les politiques et les pratiques des acteurs éducatifs avec l'expérience des étudiants. En plus, la comparaison interprovinciale, la première du genre à notre connaissance, permettra de saisir les effets des différents systèmes sur les carrières étudiantes. À cet égard, les structures différentes de l'enseignement postsecondaire québécois et celui des autres provinces et leurs effets sur les parcours feront l'objet d'une attention particulière.

Nous voudrions finalement indiquer que le projet a aussi un objectif de diffusion, d'animation et d'intervention sur le déroulement des carrières éducatives dans l'enseignement supérieur qui consiste **à diffuser les résultats de recherche auprès des responsables politiques, des gestionnaires des institutions, des responsables de la planification institutionnelle (dont les chercheurs des services de recherche institutionnelle) et les responsables des services (dont les services aux étudiants)**. Nous proposons, pour atteindre cet objectif, la production de notes d'interprétation et de troupes d'action orientées sur la mise en oeuvre de stratégies à déployer sur le terrain. Ces matériaux serviront d'instruments d'animation et de mobilisation autour des thèmes du développement de l'enseignement supérieur.

Tableau 1
**Taux d'accès à l'enseignement collégial à l'enseignement ordinaire,
à temps plein ou à temps partiel selon le sexe, Québec, 1975-76 à 2004-05**

	1975- 1976	1985- 1986	1995- 1996	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005
Sexe masculin	38,9	52	55,8	48,3	48,2	49,9
Formation préuniversitaire	25,4	34,2	31,5	26,2	27,3	28,8
Formation technique	13,4	17,7	18,5	14,7	13,6	13,8
Accueil et intégration	-	-	5,9	7,5	7,3	7,3
Sexe féminin	39,7	64,9	71,1	67,8	68	69,2
Formation préuniversitaire	22,5	41	44,7	41,1	42	42,2
Formation technique	17,1	23,9	20,3	19,7	19	19,5
Accueil et intégration	-	-	6,1	7,0	7,0	7,6
Ensemble	39,3	58,3	63,3	57,8	57,9	59,3
Formation préuniversitaire	24,0	37,5	37,9	33,4	34,5	35,3
Formation technique	15,0	20,8	19,3	17,1	16,2	16,5
Accueil et intégration	-	-	6,0	7,3	7,2	7,5

Sources : Mels, indicateurs de l'éducation, édition 2006 <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/index.htm>

Tableau 2
**Taux d'accès aux programmes d'études conduisant
à un grade universitaire, selon le sexe (en %)**

	1984- 1985	1992- 1993	1997- 1998	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Baccalauréat	30,1	39,7	33,9	40,6	41,1	41,4
Sexe masculin	29,0	34,8	28,9	33,3	33,9	34,2
Sexe féminin	31,3	44,9	39,1	48,3	48,7	49,1
maîtrise	6,8	8,4	8,7	11,5	11,5	11,8
Sexe masculin	7,5	8,5	8,4	11,6	11,4	11,4
Sexe féminin	6	8,3	8,9	11,5	11,6	12,1
doctorat	1,1	1,9	1,9	2,8	2,9	3,1
Sexe masculin	1,4	2,3	1,9	3	3,1	3,3
Sexe féminin	0,8	1,4	1,8	2,6	2,6	2,8

Sources : MELS, indicateurs de l'éducation, édition 2006
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_04/Statistiques_edu2004.pdf

Bibliographie

- Aiheit Peter et Dausien Bettina (1999). « *Biographicity* » as a Basic Resources of Lifelong Learning, paper presented in European Conference: Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, Bremen.
- Ball, Stephen J., Jacqueline Davies, Miriam David et Diane Reay. 2001. « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures ». *Revue Française de Pédagogie*, no 136, p. 65-75.
- Ball, Stephen J., Jackie Davies, Miriam David et Diane Reay. 2002. « 'Classification' and 'Judgement' : Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, no 1, p. 51-72.
- Barr-Telford, Lynn, Fernando Cartwright, Sandrine Prasil et Kristina Shimmons. 2003. *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 81-595-MIF, 34 p.
- Béret, P. 1986. « Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif ». *Formation-Emploi*, no 13, p. 15-23.
- Béret, P. 2002. « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, no 2, p. 179-194.
- Billson, J. Mancini et M. Brooks-Terry. 1982. « In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition Among First-Generation Students ». *College and University*, no 58, p. 57-75.
- Bloomer, M. and P. Hodkinson (2000). "Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning." *British Educational Research Journal*, vol 26, n° 5, pp. 583-597.
- Bourdieu, Pierre. 1989. *La noblesse d'État*, Paris, Minuit, 568 p.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les hérités. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit, 189 p.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 279 p.
- Chen, Xianglei et C. Dennis Carroll. 2005. *First-Generation Students in Postsecondary Education: A Look at their College Transcripts*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, publication no NCES-2005-171, 83 p.
- Chenard, Pierre (dir.). 1997. *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 155 p.
- Choy, Susan. 2001. « Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence and Attainment. Findings from the Condition of Education, 2001 ». Washington, D.C.: U.S. Department of Education, publication no NCES-2001-126.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Coulon A. (1992) *Le métier d'étudiant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Coulon, Alain. 1993. *Ethnométhodologie et éducation*, Paris : Presses universitaires de France, 238 p.
- Cross, K.P. (1982). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Crossan, B., J. Field, et al. (2003). "Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning careers and the construction of learning identities." *British Journal of Sociology of Education*, vol. 24, n° 1, pp. 55-67.
- Darkenwald, G.G. et Valentine, T. (1985). Factor structure on deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.
- Drolet, Marie. 2005. Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990 ?, Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 11F0019MIF, 51 p.
- Dronkers, J. 1994. « Fathers' Unemployment and Children's Academic Achievement ». *Education and Society*, vol. 12, no 1, p. 3-21.
- Dubet, François. 1994a. « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ». *Revue Française de Sociologie*, vol 35, p. 511-532.
- Dubet, François. 1994b. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil, 272 p.
- Dubet F. et Martucelli D. 1996. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, le Seuil
- Duggan, Michael. 2001. *Factors Influencing the First-Year Persistence of First-Generation College Students*. Rapport présenté à la rencontre annuelle du North East Association for Institutional Research (novembre 2001), 39 p.
- Duggan, Michael. 2004. « E-Mail as Social capital and its Impact on First-Year Persistence of 4-Year College Students ». *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, vol. 6, no 2, p. 169-189.
- Duru-Bellat, Marie. 2002. *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, Paris : Presses universitaires de France, 256 p.
- Duru-Bellat, Marie, Annick Kieffer et Catherine Marry. 2001. « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné ». *Revue française de sociologie*, vol. 42, no 2, p. 251-280.
- Erllich, Valérie. 1998. Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation. Paris : A. Collin, 256 p.
- Fallis R. K.; Opatow S., (2003), Are Students Failing School or Are Schools Failing Students ? Class Cutting in High School, *Journal of Social Issues*, vol. 59, n° 1, p. 103-119.
- Felouzis, George 2001. La condition étudiante Sociologie des étudiants et de l'université, Paris, PUF, Sociologie aujourd'hui.
- Felouzis, George et Nicolas Sembel. 1997. « La construction des projets à l'université : le cas de quatre filières de l'université de masse ». *Formation-Emploi*, no 58, p. 45-60.
- Filkins, Joseph W. et Susan K. Doyle. 2002. « First Generation and Low Income Students: Using the NSSE Data to Study Effective Educational Practices and Students. Self-Reported Gains ». Rapport présenté au Forum annuel de l'Association for Institutional Research (Toronto, 2-5 juin 2002), 21 p.
- Finnie, Ross, Christine Laporte et Éric Lascelles. 2005. *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : Que s'est-il passé pendant les années 1990?* Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 11F0019MIF, 48 p.
- Finnie, Ross, Éric Lascelles et Arthur Sweetman. 2005. Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires. Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 11F0019MIF, 44 p.

- Gallacher, J., B. Crossan, et al. (2002). "Learning careers and the social space: exploring the fragile identities of adult returners in the new further education." *International Journal of Lifelong Education*, vol. 21, n°6, pp. 493-509.
- Gauthier, Madeleine et Lucie Mercier. 1994. *La pauvreté chez les jeunes : précarité économique et fragilité sociale : un bilan*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 190 p.
- Giroux, H. 1983. « Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis ». *Harvard Educational Review*, vol. 53, p. 257-295.
- Grayson, J. Paul. 1997. « Academic Achievement of First-Generation Students in a Canadian University ». *Research in Higher Education*, vol. 38, no 6, p. 659-676.
- Grignon C (ED), 2000. *Les conditions de vie des étudiants*, Paris, PUF.
- Hahs-Vaughn, Debbie. 2004. « The Impact of Parents' Education Level on College Students: An Analysis Using the Beginning Post-Secondary Students Longitudinal Study 1990-92/94 ». *Journal of College Student Development*, vol 45, no 5 (Septembre-Octobre), p. 483-500.
- Hellman, Chan M. 1996. « Academic Self-Efficacy: Highlighting the First-Generation Students ». *Journal of Applied Research in the Community College*, vol. 4, no 1, p. 69-75.
- Hodges, John Q. 2000. « First-Generation College Students in an Undergraduate Social Welfare Program: Issues, Interviews and Implications ». *Journal of Baccalaureate Social Work*, vol. 6, no 1 (automne), p. 37-51.
- Horn, Laura, Anne-Marie Nuñez et Larry Bobbitt. 2000. *Mapping the Road of College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, publication no NCES-2000-153, 86 p.
- Khondker, Habibul Haque. 2001. « Class, Gender, and Interest in Science: The Singapore Case », *Bulletin of Science, Technology and Society*, vol. 21, no 3 (juin), p. 202-208.
- Lahire Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL
- Lahire, Bernard. 1996. « La variation des contextes en sciences sociales ». *Annales HSS*, no 2, p. 381-407.
- Lahire, Bernard. 1998. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 271 p.
- Langlois Y. 2006. *Faire le grand saut ? Femmes et orientation scolaire non-traditionnelle*, mémoire de maîtrise, département de sociologie, UQAM.
- London, Howard B. 1989. « Breaking Away: A Study of First-Generation College Students and their Families ». *American Journal of Education*, vol. 97 (février), p. 144-170.
- Maimier, Pamela Jefferson. 2003. « Cultural and Social Transmission in Pre-College Programs and its Impact on the Educational Attainment of Disadvantaged Students ». *The Humanities and Social Sciences*, vol. 64, no 5 (novembre).
- Masson P., (1994), Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire, *Sociétés Contemporaines*, n° 18-19, p. 165-186.
- Masson P. (1997), Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation, *Revue française de sociologie*, XXXVIII, n° 1, pp.119-142
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2005. *Les indicateurs de l'éducation*, Québec : ministère de l'Éducation.

- Montmarquette, Claude, Sophie Mahseredjian et Rachel Houle. 2001. « The Determinants of University Dropouts: A Bivariate Probability Model with Sample Selection ». *Economics of Education Review*, vol. 20, no 5, p. 475-484.
- Murtaugh, Paul A., Leslie D. Burns et Jill Schuster. 1999. « Predicting the Retention of University Students ». *Research in Higher Education*, vol. 40, no 3, p. 355-371.
- Paillé, L. et collaborateurs. 2003. Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles? Québec : ministère de l'Éducation.
- Pascarella, Ernest T., Christopher T. Pierson, Gregory C. Wolniak et Patrick T. Terenzini. 2004. « First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes ». *Journal of Higher Education*, vol. 75, no 3, p. 249-284.
- Pascarella, Ernest T., Gregory C. Wolniak, Christopher T. Pierson et Patrick T. Terenzini. 2003. « Experiences and Outcomes of First-Generation Students in Community Colleges », *Journal of College Student Development*, vol. 44, no 3 (mai-juin), p. 420-429.
- Pike, Gary R. 2005. « First- and Second-Generation College Students: A Comparison of their Engagement and Intellectual Development ». *Journal of Higher Education*, vol. 76, no 3 (mai-juin), p. 276-300.
- Pirot, Laurence et Jean-Marie De Ketele. 2000. « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 26, no 2, p. 367-394.
- Rae, Bob. 2005. *Ontario : Chef de file en éducation. Rapport et Recommandations*. Toronto : Queen's Printer for Ontario, 249 p.
- Rivière, Bernard. 1996. *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*. Laval : Beauchemin, 221 p.
- Rodriguez, Sandria. 2003. « What Helps Some First-Generation Students Succeed? ». *About Campus*, vol. 8, no 4 (septembre-octobre), p. 17-22.
- Rubenson, K. et Schuetze, H.G. (2001). Lifelong learning for the knowledge society: Demand, supply and policy dilemma. Dans K. Rubenson et H.G. Schuetze, *Transition to the Knowledge Society*. Vancouver: UBC Institute for European Studies.
- Rubenson, K. et Xu, G. (1997). Barriers to participation in adult education and training: Towards a new understanding. Dans P. Bélanger et A.C. Tuijnman., *New Patterns for Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. London: Pergamon.
- Seymour, Elaine et Nancy M. Hewitt. 1997. *Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*. Boulder: Westview Press, 429 p.
- Statistique Canada. 2005. « Effectifs universitaires, 2002-2004 ». *Le Quotidien*, 11 octobre 2005, catalogue no 11-001-XIF, p. 5-10.
- Swail, Watson Scott, Alberto F. Cabrera et Chul Lee. 2004. *Latino Youth and the Pathway to College*. Washington, D.C.: Pew Hispanic Center, 55 p.
- Terenzini, Patrick T. et collaborateurs. 1995. « First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development ». Rapport présenté au Forum annuel de l'Association for Institutional Research (Boston, 28-31 mai 1995), 31 p.

- Terenzini, Patrick T., Alberto F. Cabrera et Elena M. Bernal. 2001. *Swimming Against the Tide: The Poor in American Higher Education*. New York: The College Board, rapport de recherche no 2001-1, 52 p.
- Terenzini, Patrick T., L. Springer, P. Yaeger, Ernest T. Pascarella et A. Nora. 1996. « First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development ». *Research in Higher Education*, vol 37, no 1, p. 1-22.
- Szczepanik G. 2006. L'orientation des étudiantes vers des filières scientifiques non-traditionnelles : des projets en évolution, mémoire de maîtrise, département de sociologie, UQAM.
- Terrail, Jean-Pierre. 1992a. « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments ». *Population*, no 3, p. 645-676.
- Terrail, Jean-Pierre. 1992b. « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire ». *Éducation et formations*, no 30, p. 3-11.
- Tinto, Vincent. 1993. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago et London: University of Chicago Press, 296 p.
- Toutkoushian, Robert K. 2001. « Do Parental Income and Educational Attainment Affect the Initial Choices of New Hampshire's College-Bound Students? ». *Economics of Education Review*, vol. 20, no 3 (juin), p. 245-262.
- Vallerand R.-J.; Fortier M.-S.; Guay F., (1997), Self-determination and persistence in real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, n° 5, p. 1161-1176
- Warburton, Edward C., Rosio Bugarin et Anne-Marie Nuñez. 2001a. *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Student*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, publication no NCESS-2001-153.
- Warburton, Edward C., Rosio Bugarin et Anne-Marie Nuñez. 2001b. « Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Student ». *Education Statistics Quarterly*, vol. 3, no 3 (automne), p. 73-77.
- Windham, Patricia et collaborateurs. 1996. « Demographics : Diversity in More Forms. Student Demographics, Now and the Future ». Rapport présenté à la conférence annuelle du Southern Association for Community College Research (Panama City, Floride, 5-7 août 1996), 20 p.

Titres parus

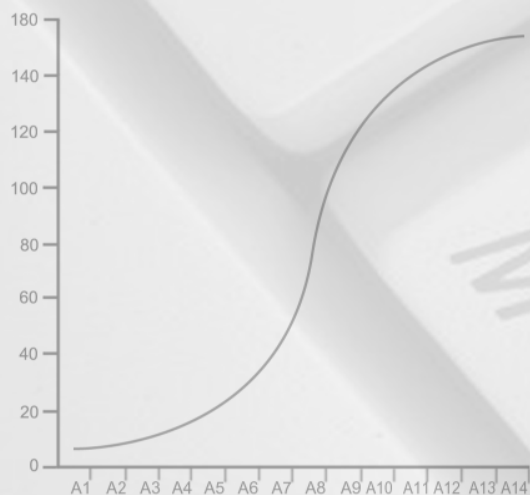
- 07-03 **Proulx, Serge, Julien Rueff et Nicolas Lecomte**, «Une appropriation communautaire des technologies numériques de l'information»
- 07-02 **Gentzoglani, Anastassios**, «International Competitiveness in the Telecommunications and ICT Sectors : A Cross Country comparison»
- 07-01 **Gentzoglani, Anastassios**, «Innovation, réglementation et choix organisationnels au niveau du marché électrique : le cas des pays en Afrique»
- 06-06 **Prud'homme, Julien**, «Histoire de l'école d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal, 1956-2002. Des luttes professionnelles à l'épanouissement disciplinaire»
- 06-05 **Banik, Marc**, «Regulating the Risks of Dietary Supplements: An Economic analysis of Qualified Health Claims and Efficacy Statement Disclaimers»
- 06-04 **Leonard, Robert**, «From Chess to Catastrophe: Psychology, Politics and the Genesis of von Neumann's Game Theory»
- 06-03 **Leonard, Robert**, «From Austro-liberalism to Anschluss: Oskar Morgenstern and the Viennese Economists in the 1930's»
- 06-02 **Banik, Marc**, «Reappraising the Efficiency of Probabilistic Patents and Prescriptions for Patent Policy Reform»
- 06-01 **Proulx, Serge, Nicolas Lecomte et Julien Rueff** «Portrait d'une organisation québécoise orientée vers l'appropriation sociale des technologies de l'information et de la communication en milieu communautaire»
- 05-06 **Castonguay, Stéphane**, «La dynamique du changement scientifique en contexte d'application : la fondamentalisation de l'entomologie économique aux États-Unis au 20^e siècle»
- 05-05 **Larivière, Vincent, Éric Archambault, Yves Gingras et Étienne Vignola-Gagné**, «The Place of Serials in Referencing Practices: Comparing Natural Sciences and Engineering with Social Sciences and Humanities»
- 05-04 **Gemme, Brigitte et Yves Gingras**, «La formation à la recherche dans le cadre des collaborations université-milieu : analyse comparative des différents modes d'encadrement»
- 05-03 **Doray, Pierre et Christian Maroy**, «Le travail de rapprochements entre économie et éducation : analyse de quatre expériences de formation en alternance»
- 05-02 **Czarnitzki, Dirk, Petr Hanel et Julio Miguel Rosa**, «Evaluating the Impact of R&D Tax Credits on Innovation : A Microeconomic Study on Canadian Firms»
- 05-01 **Milot, Pierre**, «La commercialisation des résultats de la recherche universitaire : une revue de la littérature»
- 04-01 **Hanel, Petr**, «Intellectual Property Rights Business Management Practices: A survey of literature»
- 03-09 **Hanel, Petr**, «Impact of Government Support Programs on Innovation by Canadian Manufacturing Firms»
- 03-08 **Hanel, Petr**, «Impact of innovation motivated by environmental concerns and government regulations on firm performance : a study of survey data»
- 03-07 **Milot, Pierre, Lysanne Couture, Émilie Leblanc et Yves Gingras**, «Les programmes de formation du personnel hautement qualifié dans les systèmes d'enseignement supérieur des pays de l'OCDE»
- 03-06 **Doray, Pierre** «Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial»
- 03-05 **Gemme, Brigitte, Yves Gingras et Pierre Milot**, «Formation à la recherche et milieu de pratique : Un portrait des étudiants et diplômés du programme «Bourses de recherche en milieu de pratique» »
- 03-04 **Doray, Pierre**, «Choix professionnel, carrières scolaires et production de la « relève » technique»

www.cirst.uqam.ca

CIRST

Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie

Le CIRST est, au Canada, le principal regroupement de chercheurs dont les travaux sont consacrés à l'étude des multiples dimensions de l'activité scientifique et technologique. La production régulière de travaux de recherche ainsi que la formation de nouveaux chercheurs contribuent à éclairer les débats et à informer les décideurs sur les enjeux actuels des sciences et des technologies. Ces recherches s'ordonnent autour de trois grands axes : l'analyse du développement scientifique et technologique, l'analyse socioéconomique et la gestion des technologies et enfin, l'analyse sociopolitique des usages et des incidences des technologies.



Créé en 1986, le CIRST est reconnu par trois universités : l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke. Il rassemble une quarantaine de chercheurs en provenance d'une douzaine d'institutions et des disciplines suivantes : histoire, sociologie, science politique, philosophie, sciences économiques, sciences administratives et communications. Le CIRST fournit un milieu de formation par la recherche à de nombreux étudiants aux cycles supérieurs dans les domaines de recherche de ses membres.