

Les représentations sociales du travail dans des parcours de retour aux études aux niveaux collégial et universitaire

Social Representations of Work in Return-To-School Pathways at the College and University Levels

Claude Julie Bourque et Pierre Doray



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/interventionseconomiques/90>

DOI : [10.4000/interventionseconomiques.90](https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.90)

ISSN : 1710-7377

Éditeur

Université du Québec à Montréal

Référence électronique

Claude Julie Bourque et Pierre Doray, « Les représentations sociales du travail dans des parcours de retour aux études aux niveaux collégial et universitaire », *Revue Interventions économiques* [En ligne], 40 | 2009, mis en ligne le 01 octobre 2009, consulté le 01 novembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/90> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.90>

Ce document a été généré automatiquement le 1 novembre 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Les représentations sociales du travail dans des parcours de retour aux études aux niveaux collégial et universitaire

Social Representations of Work in Return-To-School Pathways at the College and University Levels

Claude Julie Bourque et Pierre Doray

Introduction

- 1 Depuis les dernières années, la question de la formation des personnels hautement qualifiés est présente de multiples façons dans les discours publics. La crise de l'emploi des années 1980 comme celle qui vient de nous toucher en 2009 ont été l'occasion de « rappeler » que le diplôme était un outil protecteur contre le chômage. Ainsi, les personnes qui détenaient des diplômes postsecondaires voyaient leurs probabilités de « tomber au chômage » réduites par rapport aux personnes sans diplôme ou ne possédant qu'un diplôme secondaire. Ce discours visait en particulier les jeunes afin de les inciter à rester aux études et à obtenir des diplômes de niveau supérieur, gage d'une insertion professionnelle plus facile. Par ailleurs, de nombreux jeunes ont, de toute façon, poursuivi leurs études, car ils ne trouvaient pas d'emploi. Au milieu des années 1990, au moment de la reprise économique amorcée dans plusieurs pays développés, le discours public insistait sur les pénuries de main-d'œuvre -réelles ou anticipées, peu importe- dont celles affectant les emplois hautement qualifiés de techniciens et d'ingénieurs. Le discours plus récent sur la montée de *l'économie du savoir* et de la *société du savoir* se traduit par une nouvelle manifestation de l'émergence publique de la même question. Ainsi, dans un contexte de mondialisation des échanges économiques et de concurrence accrue, les entreprises -et spécialement les entreprises des pays développés- ne pourront tirer leur épingle du jeu en ne misant que sur les innovations

technologiques et organisationnelles ainsi que sur la création de produits. Or, cette économie de l'innovation nécessiterait un plus grand nombre de techniciens, d'ingénieurs et de scientifiques. Dans un tel contexte, le projet éducatif dit de l'apprentissage tout au long de la vie, qui fonde de nombreuses politiques publiques récentes, propose des dispositifs de gestion du marché du travail et de gestion de la main-d'œuvre qui articulent de manière étroite éducation et travail. Les préoccupations sociales qui sont à la source de ces discours, soit l'insertion professionnelle, les changements dans la composition des collectifs de travail et les mobilités professionnelles, invitent à s'interroger sur les modes de production de la relève technique et scientifique, car cette fraction de la main-d'œuvre incarnerait typiquement les nouveaux types de parcours professionnels.

- 2 Toutefois, il ne suffit pas d'affirmer la nécessité de cette relève pour qu'elle soit *ipso facto* produite, et différents processus doivent donc être mis en branle aussi bien dans le champ du travail et de l'économie que dans celui de l'éducation et de la formation. En effet, la production et la reproduction de la main-d'œuvre tiennent d'une part aux stratégies des acteurs économiques et des entreprises qui vont créer, en quantité et en qualité, des postes de travail. D'autre part, c'est l'éducation qui prépare la main-d'œuvre par la conjugaison de différentes actions. Il suffit de penser à l'ensemble des pratiques de planification et de régulation de l'offre de formation proposée aux élèves et aux étudiants par les autorités scolaires. Ces pratiques ont une influence sur les modes d'accès aux différentes filières scolaires et sur les modes de persévérance aux études. La poursuite des études dépend également des choix individuels que les étudiants font, de leurs conditions de vie durant les études et des ressources qu'ils sont en mesure de mobiliser pour façonner leurs anticipations professionnelles ainsi que pour concevoir, planifier et réaliser un projet de formation.
- 3 Notre analyse s'intéresse à ce volet « éducatif » de la production de la main-d'œuvre hautement qualifiée par l'examen des processus en jeu au moment des retours aux études dans des programmes de technique et de génie. Nous nous intéressons ainsi à une situation emblématique des référentiels politiques récents, soit les retours aux études. En effet, ces référentiels mettent de l'avant la nécessité des articulations étroites entre travail, emploi et formation. Une forme d'articulation renvoie à la possibilité pour les salariés d'accéder aux études dans le cadre de reconversion ou de mobilité professionnelle. Différents dispositifs ont d'ailleurs été institués ou renforcés dans divers pays afin d'offrir un accès plus large aux ressources éducatives. Il suffit de penser, par exemple, au renforcement des congés éducation, aux programmes d'épargnes-études, des bons d'éducation, des budgets temps-éducation, etc. Ces incitatifs peuvent faciliter l'accès, mais sont-ils les seuls facteurs qui interviennent dans la décision de retourner aux études ? En d'autres mots, nous cherchons à mieux comprendre comment le retour aux études se réalise, comment les représentations professionnelles agissent sur ce dernier et comment l'expérience scolaire influence les projets des individus.
- 4 Cet article porte plus précisément sur les ressorts sociaux et culturels des décisions relatives au choix de programmes et à l'orientation professionnelle d'étudiants qui ont interrompu leurs études et qui y retournent. L'angle que nous désirons aborder est celui de la parole des étudiants qui ont fait ces choix. Nous explorons le discours d'étudiants et d'étudiantes qui ont choisi de profiter de la souplesse du système d'éducation québécois pour compléter ou bonifier leur formation initiale ou encore

pour tenter une réorientation professionnelle. En particulier, nous désirons savoir comment les différentes formes d'articulation entre éducation et travail influencent les représentations sociales des étudiants au sujet des titres scolaires, de l'évolution de leur carrière scolaire et de leur projet professionnel personnel. Pour ce faire, nous utilisons les données de deux enquêtes longitudinales réalisées auprès d'étudiants en technique (programmes d'informatique, d'électronique et de laboratoire en chimie, biologie) et en génie électrique (programme de premier cycle universitaire). Nous documentons la manière dont ces étudiants décident de revenir aux études, comment ils s'orientent dans ces programmes et comment ils décrivent l'expérience de leur première année d'étude.

Cadrage théorique

- 5 Du point de vue sociologique, plusieurs approches concurrentes ou complémentaires pourraient être retenues pour répondre à cette question dans le cadre général d'un travail d'analyse de nature qualitative fondé sur des données discursives en lien direct avec le monde de l'éducation : la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1979 ; Ball et al, 2001), la théorie de l'intégration proposée par Tinto (1987), les théories plus individualistes de l'action (Touraine, 1965 ; Lahire, 1998, 2002) ou de l'expérience (Dubet, 2004, 1994), ou encore une approche plus ethnométhodologique, comme le propose Coulon dans son travail sur le métier étudiant (2004). En fait, au-delà d'options théoriques qui peuvent paraître incompatibles, il existe aussi des complémentarités, car chaque approche insiste sur des facteurs influençant la nature des choix en matière d'orientation professionnelle et de cheminement scolaire qui se reportent à des temporalités différentes. D'où l'idée d'analyser les « décisions » des individus en relation avec leur biographie, ce que permet d'introduire la notion de *parcours* ou de *carrière scolaire*.
- 6 Ce concept, tel que nous l'utilisons, est proche de la définition proposée par Crossman et al. (Gallacher and al, 2002 ; Crossan 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 éducative se déroule sur un laps de temps relativement long, ouvrant sur des engagements, des désengagements et des réengagements dans plusieurs situations de formation et d'apprentissage. À leurs yeux, toute carrière comporte un volet objectif et un volet subjectif. Ils reprennent aussi des travaux de Bloomer et Hodkinson, la référence au développement de « dispositions à apprendre » (*the development of dispositions to learning over time*, Bloomer et Hodkinson, 2000 : 590). Finalement, ils reprennent 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 fait référence à la composition du capital (économique, culturel et social) détenu par chaque individu qui fixe la position sociale de chacun de manière plus ou moins permanente. De là la référence aux concepts d'*habitus primaire* (structure de perception et de dispositions acquise au sein de la famille et dans le milieu social et culturel de la petite enfance) et d'*habitus secondaire* (acquis progressivement au cours de l'expérience scolaire et d'autres expériences).
- 7 Nous utilisons le concept de carrière de manière plus étroite, au sens où il s'agit d'examiner la suite d'événements au cours d'un cursus donné de formation. Par contre,

les propriétés des carrières sont très proches. Nous les définissons par quatre axes analytiques : le rapport au temps, la relation entre l'individu et l'institution scolaire, les articulations que les individus construisent entre les volets objectifs et subjectifs de la carrière et le jeu des liens entre expériences scolaires et expériences extrascolaires comme les conditions de vie, les héritages intellectuels et culturels, les relations de sociabilité.

- 8 Le premier axe nous amène à inscrire l'action individuelle dans le cadre de différentes temporalités. Ainsi, certains facteurs qui influencent le cours des événements renvoient à des moments différents des biographies individuelles. Les théories de la reproduction, en mettant en évidence le rôle des dispositions culturelles et des habitus sur la durée des études et les choix scolaires, soulignent l'importance de l'origine sociale et des expériences scolaires et éducatives antérieures. Ces dispositions, largement associées aux différentes formes d'ancrage social (appartenance sociale, rapport de genre, appartenance ethnoculturelle, etc.), sont autant de schèmes d'action et d'interprétation qui seront mobilisés dans le processus de décision des individus (Ball et al., 2001). D'autres approches insistent plutôt sur les situations présentes et l'expérience en cours, comme les approches en termes d'expérience éducatives (Dubet et Martuccelli, 1996), de métier d'étudiant (Coulon, 2004) ou d'intégration sociale et intellectuelle (Tinto, 1993). Finalement, d'autres approches insistent sur les projets et les anticipations professionnelles et soulignent que l'orientation professionnelle exige une capacité de se projeter dans l'avenir et d'envisager sa situation dans le champ économique et celui du travail (Castoriadis, 1975 ; Boutinet, 1990 ; Felouzis et Sembel, 1997 ; Béret, 1986 ; 2002).
- 9 Un deuxième axe précise les options théoriques du premier. Les parcours ou les carrières sont le résultat de 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 que 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. Toutefois, souhaitant nous distancer de toute approche évaluative du système d'éducation et des mécanismes d'intégration et éviter de concentrer l'attention sur les expériences individuelles, nous avons choisi de centrer notre analyse sur un lieu complexe qui se trouve à la fois dans l'univers scolaire et dans celui du travail et d'adopter une approche généraliste nous permettant de contribuer au *dialogue interdisciplinaire* sur l'enseignement supérieur, dialogue jugé nécessaire au Québec (Gibeau, 2005 ; Cloutier, 2005 ; Gauthier, 1997). Nous voulons ainsi maintenir une *distance critique* face à une problématique trop étroitement liée aux enjeux spécifiques des acteurs du monde de l'éducation (réussite, diplomation, production d'une relève spécialisée, etc. ; cf Boudon et Bourricaud, 2000 ; Van Zanten, 2000), tout en nous inscrivant en droite ligne avec la problématique contemporaine de recherche sur *les étudiants en tant que groupe social* (Faye-Bonnet et Clerc, 2001).

- 10 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, l'engagement des individus et les composantes objectives (ou, au moins objectivables) des parcours. Cette dynamique se manifeste au premier chef dans la « ...la croyance dans le jeu » éducatif que les étudiants peuvent exprimer, c'est-à-dire dans l'illusio (Bourdieu, 2001 :103) qui est aussi définie de manière plus fine comme l'*adhésion immédiate à la nécessité d'un champ ou [la] croyance fondamentale dans la valeur des enjeux* (Bourdieu, 1997). Elle peut aussi être entendue dans la perspective interactionniste selon laquelle les carrières comportent à la fois une dimension objective constituée par des positions sociales identifiables, des statuts et des situations et une dimension subjective, constituée essentiellement du sens que les acteurs attribuent à leur expérience (Crossan et al, 2003). Enfin, on peut aussi reconnaître des caractéristiques de cette dynamique dans la sociologie de l'expérience. Des travaux comme ceux de Coulon (1992) ont montré que les mêmes dimensions institutionnelles ne conduisent pas nécessairement aux mêmes expériences éducatives individuelles. Par exemple, les échecs scolaires peuvent être un facteur de découragement pour les uns ou de réengagement dans leurs études pour d'autres. Il nous faut être attentifs à la « manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996 : 62).
- 11 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. Les travaux sur l'éducation des adultes indiquent 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. De plus, l'expérience non scolaire ne doit pas être considérée que dans le présent : l'expérience antérieure, en particulier l'influence du milieu familial d'origine ainsi que le contexte géographique qui influencent la subjectivité des acteurs et leurs destinées éducatives. Au Canada, une étude récente (Christofides, Cirello et Hoy, 2001) démontre clairement que la fréquentation scolaire des jeunes a augmenté considérablement entre 1975 et 1993 et que pour comprendre la convergence entre les jeunes plus ou moins favorisés, il faut tenir compte non seulement du niveau des revenus parentaux, mais aussi de la scolarité des parents, et des considérations géographiques (province de résidence, proximité des établissements). D'autres chercheurs soulignent que le capital économique et culturel de la famille serait un facteur encore plus déterminant que le genre pour expliquer les cheminements au postsecondaire, et ce, même dans des systèmes conçus pour faciliter et soutenir l'accès à la formation postsecondaire comme en Colombie-Britannique et en Alberta (Krahn, 1999).
- 12 Les bases théoriques précédentes visent à articuler les structures objectives (système scolaire, programmes, institutions, cours, évaluations, diplômes, etc.) et les constructions subjectives (intentions, projets, identité, croyances, limites, attentes,

etc.) qui marquent le cheminement des étudiants. Pour le présent propos, nous avons retenu deux éléments en particulier.

- L'analyse des données tient compte des temporalités, d'où une analyse qui commence par la situation passée des étudiants, et se poursuit par la description du contexte de leur retour aux études ainsi que du sens qu'ils donnent à leur choix de programme, à leur orientation professionnelle et à la nature de leur expérience scolaire en cours.
- Les articulations construites par les individus entre éducation et travail nous permettent de saisir le travail comme une composante du projet de formation et de comprendre comment les étudiants articulent les deux mondes à travers les représentations de leur avenir professionnel.

- 13 Dans le but d'articuler les composantes objectives et subjectives des carrières, nous avons intégré des apports de la psychologie sociale à notre approche sociologique, en nous référant aussi à la *théorie des représentations sociales et culturelles*. Moscovici (1961-1976), initiateur de l'approche en termes de représentations en psychologie sociale au début des années 1960, l'a développée à partir de la notion de représentation collective de Durkheim (1898). Selon cette école de pensée, une représentation sociale est définie comme *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* (Jodelet, 1989 :36). Les représentations sociales, tout comme l'*habitus*, sont donc façonnées par les rapports sociaux en même temps qu'elles les structurent, et elles regroupent un ensemble d'éléments concernant un objet social (attitudes, valeurs, images, associations, opinions, préjugés, décisions), qui ne sont pas permanents, car une représentation *se construit, se déconstruit, se reconstruit, se structure et évolue au coeur de l'interaction avec l'objet appréhendé* (Garnier et Sauvé, 1998 : 67). Par ailleurs, puisque les liens entre les rapports sociaux et l'organisation individuelle se situent au fondement des représentations sociales, nous pourrions établir un lien cohérent et fructueux entre le concept bourdieusien d'*habitus* et celui des représentations sociales considérées comme des *connaissances dans un monde de valeurs sociales hiérarchisées résultant des positions asymétriques occupées par des groupes et individus dans un champ social*. (Garnier et Doise, 2002 :114). Nous nous référons aussi aux travaux de Bataille (1997) et de Bernard Fraysse (2000), qui nuancent les représentations selon la distance entre le sujet et l'objet, créant ainsi des sous-catégories fort utiles pour nous : *représentations sociales* quand le métier est vu par quelqu'un qui en est loin, *représentations socioprofessionnelles* dans le contexte de la formation à la profession, abordé comme premier degré initiatique d'engagement du sujet dans un champ professionnel (la sous-catégorie que nous retiendrons) et enfin *représentations professionnelles* pour les praticiens avérés. Dans la littérature, ce type de catégorie a été utile pour saisir des objets apparentés aux nôtres. La science et les métiers scientifiques ont en effet déjà été objectivés par Mariotti (2003) par exemple, qui a analysé les résultats d'une série d'études canadiennes portant sur les représentations de la science, pour en conclure que *les différentes disciplines de la science peuvent chacune donner lieu à des représentations, tout comme le type de métier qui en découle, les scientifiques eux-mêmes et ainsi de suite* (Mariotti, 2003 : 08).

Cadrage méthodologique

- 14 Les données correspondant à chacun de nos répondants proviennent des questionnaires sociodémographiques individuels des enquêtes utilisés (voir plus loin), des verbatims des entretiens réalisés pendant la première année dans le programme (2 à 3 par répondant) ainsi que des notes d'observations et de suivis téléphoniques (3 à 4 par répondant).
- 15 Afin de dégager les systèmes de représentations socioprofessionnelles en présence, nous avons analysé les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants en les mettant en rapport avec leur discours. Dans les données discursives provenant des entretiens, nous avons cherché les régularités caractéristiques dans leurs propos, afin d'identifier des éléments organisés autour d'un noyau central cohérent, stable et collectivement partagé qui forme le cœur des systèmes de représentations sociales en présence. Autour de ce noyau, nous avons situé les éléments formant le système périphérique qui contient des éléments plus ou moins proches du noyau central, différenciés et plus nombreux.

Présentation des enquêtes

- 16 La première enquête (Relève ST) porte sur les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial. Amorcée en janvier 2000, cette recherche visait à *comprendre* les processus en jeu dans la préparation scolaire de la relève en science et technologie. Plus spécifiquement, il s'agit d'examiner le choix de programme et la persévérance scolaire (et son contraire, soit les changements de programme et les départs scolaires) d'étudiants du collégial inscrits dans des programmes techniques et préuniversitaires. Pour ce faire, l'équipe a opté pour une démarche qualitative et longitudinale, suivant les étudiants tout au cours de leurs études dans leur programme.
- 17 L'échantillon est composé de 234 étudiants volontaires inscrits dans trois programmes techniques en informatique, en électronique et en chimie-biologie (cohorte de l'automne 2000 ; n=129) et dans un programme préuniversitaire de sciences de la nature (cohorte de l'automne 2001 ; n=105), provenant de six cégeps dans deux régions québécoises. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés à divers moments de leur parcours, le premier ayant eu lieu durant les premières semaines suivant l'entrée en première année du programme. Des rappels réguliers, généralement aux sessions d'automne et d'hiver et ce, jusqu'en 2005, ont permis d'identifier les étudiants persévérants, ceux qui changeaient de programme et ceux qui quittaient le système scolaire. Les étudiants en situation de réorientation ou de départ scolaire étaient rencontrés rapidement pour un entretien portant sur les motifs de ce changement. De même, des entretiens de suivi étaient réalisés avec les étudiants persévérants à la fin de chaque année scolaire, jusqu'à la fin de leurs études. Cinq thèmes qui ont été retenus : 1) le portrait sociodémographique des étudiants 2) leur cheminement antérieur ; 3) leur orientation et leur choix de programme ; 4) leur expérience en cours (scolaire et non scolaire) 6) leurs projets et leurs représentations d'avenir.
- 18 La seconde enquête (Interface) a été réalisée au niveau universitaire, auprès d'étudiants en génie électrique de l'École de Technologie Supérieure (ETS). Cette école d'ingénieurs a été créée en 1974. Sa particularité réside dans son bassin de recrutement constitué des diplômés de l'enseignement technique et dans son approche éducative, l'éducation

coopérative, qui implique l'alternance entre des périodes de cours et des périodes de stages en milieu de travail. L'enquête visait à dégager les motifs du choix de programme et à saisir les dimensions de l'expérience scolaire du point de vue de l'étudiant. Deux dimensions étaient particulièrement visées : la transition vers l'enseignement universitaire et la transformation de l'identité professionnelle au cours des premiers mois de la scolarité. L'enquête a consisté à réaliser des entretiens à différents moments de l'expérience étudiante : à l'entrée au programme, au moment du départ s'il y a lieu, et à la fin de la première année. Les entretiens ont porté sur différents thèmes : les représentations sociales de la profession et de l'emploi, le mode de choix du programme, les premières impressions sur l'entrée au programme (par rapport aux cours, aux professeurs, aux pairs, au collège) et les adaptations, les activités et intérêts extra scolaires (activités de loisir, travail rémunéré), les perspectives futures (projets scolaires, professionnels et personnels, emploi recherché, style de vie), leur expérience antérieure (école et programme), leur situation sociale (démographique et économique), l'expérience scolaire en cours, les raisons du départ, s'il y a lieu et les changements possibles intervenus sur les dimensions analytiques précédentes (au cours de la seconde entrevue).

Échantillon et données

- 19 Notre analyse porte globalement sur l'ensemble des deux échantillons. Toutefois, nous avons examiné de manière plus approfondie un sous échantillon composé de :
 - 42 étudiants volontaires ayant amorcé un programme du secteur technique en chimie-biologie à l'automne 2000, répartis dans deux collèges du Québec et suivis tout au long de leur cheminement dans ce programme par l'équipe de recherche Relève ST.
 - 17 étudiants volontaires ayant entrepris un programme de baccalauréat en génie électrique à l'École de technologie supérieure à l'automne 2005 et suivis dans le cadre de la recherche Interface.
- 20 Nous avons utilisé des données provenant des questionnaires et des entretiens afin de situer socialement chaque étudiant et de dégager leur origine, leur parcours antérieur, certains traits du capital culturel et intellectuel dont ils étaient dotés à leur entrée dans le programme. Ceci nous a permis de construire un sous-échantillon spécifique à notre analyse. Les critères que nous avons utilisés pour ce faire ne se limitent pas à la définition généralement admise des étudiants qui ont quitté le système scolaire pendant au moins une année. En effet, en plus des étudiants répondant à ce critère général, nous avons également retenu les étudiants qui ont vécu une expérience significative sur le marché du travail (emploi d'été ou stage en milieu de travail) qui a influencé une bifurcation, ceux qui ont quitté l'école pour une période plus ou moins longue dans le but de fonder une famille et ceux qui ont fait une pause d'un moins une session dans leur cheminement pour réfléchir à leur orientation. Nous avons éliminé 24 étudiants ayant un parcours scolaire linéaire sans interruption, sans bifurcation et sans expérience marquante sur le marché du travail et 18 étudiants qui ont connu un changement de programme ou un changement d'orientation dans le passé, mais sans interrompre leurs études et sans qu'il y ait de lien entre ces changements et une quelconque expérience d'emploi. Les dix-sept étudiants que nous avons retenus pour cette analyse ont donc tous connu un parcours mixte (scolaire et non scolaire) ou un parcours scolaire uniquement, mais avec une expérience de travail marquante quant à leur orientation scolaire et professionnelle. La majorité d'entre eux (12) venaient

d'entreprendre un programme technique en chimie, biologie au moment du début de l'enquête ; les autres (5) étaient de nouveaux entrants au baccalauréat en génie électrique à l'École de technologie supérieure.

Profil sociodémographique

- 21 Le sous-échantillon (N =17) qui fait l'objet de notre analyse en profondeur est composé d'un premier groupe de 12 étudiants (11 femmes et 1 homme) inscrits dans un programme technique de l'ordre collégial (les collégiens) et le second de 5 étudiants (tous des hommes) inscrits dans un programme de premier cycle en génie électrique (les universitaires). L'apparent déséquilibre de la répartition des hommes et des femmes ne signifie pas pour autant que notre échantillon soit biaisé, car il reflète assez fidèlement le profil général de ces programmes fortement marqués par le genre. L'âge à l'entrée dans le programme variait de 17 à 42 ans dans l'échantillon global. Pour le sous-échantillon des collégiens, l'âge à l'entrée s'étalait de 17 à 42 ans, la moyenne d'âge était de 26 ans, l'âge médian et l'âge modal de 25 ans ; pour le sous-échantillon des universitaires, l'âge à l'entrée était de 21 à 26 ans, la moyenne d'âge était de 24 ans, l'âge médian de 25 ans et l'âge modal de 26 ans.
- 22 Fait intéressant à noter, bien que logiquement les entrants à l'université sont en moyenne plus âgés que les entrants au collégial, notre échantillon présente des caractéristiques particulières à cet égard qui sont en lien avec la souplesse du système scolaire québécois à laquelle nous avons fait allusion plus haut. En effet, pris isolément, les 12 étudiants du programme collégial se distinguent du fait que la majorité d'entre eux (10) étaient âgés de plus de vingt ans au moment de leur entrée dans le programme. Ainsi, la moyenne d'âge des collégiens dans notre échantillon est nettement plus élevée que chez les universitaires. Dans le sous-échantillon des collégiens, neuf étudiants sont de première génération au postsecondaire (les parents n'ont pas poursuivi leurs études au-delà du secondaire) et tous les universitaires ont au moins un parent universitaire. Au moment de leur entrée dans le programme six étudiantes du groupe des collégiens et un universitaire avaient au moins un enfant à leur charge. La majorité (9) des collégiens occupaient un emploi rémunéré (entre 10 et 20 heures par semaine) parallèlement à leurs études, ce qui était le cas pour un seul des universitaires. Ce dernier, ainsi que trois étudiantes du groupe des collégiens devaient faire face à la triple charge études-travail-famille. Bien sûr, notre échantillon n'est pas d'un type permettant des généralisations à ce sujet, mais il permet de bien représenter la diversité des étudiants présents dans les programmes en nous éloignant de l'image type du jeune étudiant du postsecondaire âgé de 16 et 20 ans et vivant à la charge de ses parents.

Présentation des résultats

- 23 Les programmes de l'enseignement technique recrutent leurs étudiants à plusieurs sources. Des étudiants proviennent directement de l'enseignement secondaire et choisissent de poursuivre leurs études afin d'obtenir un diplôme terminal et d'accéder à des emplois de technicien. La majorité de ces étudiants formulent comme projet postcollégial l'insertion sur le marché du travail dans leur domaine. Mais un certain nombre d'entre eux laisse ouverte la possibilité de poursuivre leur formation au niveau

universitaire immédiatement après la complétion de leur programme technique ou après avoir travaillé pendant quelques années. Ces étudiants utilisent les possibilités du système d'éducation et choisissent l'enseignement technique par intérêt pour la spécialité et souvent pour éviter certaines disciplines obligatoires dans l'enseignement scientifique préuniversitaire. Plusieurs font aussi ce choix parce qu'ils conçoivent leur projet de formation en une série d'étapes et tiennent à obtenir un grade terminal à court terme leur permettant d'ajuster la suite de leur projet en fonction de la conjoncture (marché de l'emploi, situation de vie et ressources économiques disponibles) et de leur motivation à rester à l'école. Enfin, une autre source de recrutement est constituée du bassin des étudiants en réorientation scolaire et professionnelle qui proviennent du marché du travail, de d'autres programmes à divers ordres d'enseignement ou de la sphère domestique pour les mères qui ont interrompu leur formation dans le passé pour fonder un foyer.

²⁴ Les programmes universitaires en sciences et en technologies possèdent une structure de recrutement globalement équivalente. L'enseignement collégial préuniversitaire constitue certes le bassin le plus important, mais les étudiants de l'enseignement technique sont de plus en plus nombreux à s'y inscrire. Il leur est parfois nécessaire d'obtenir certains crédits complémentaires au niveau collégial afin de satisfaire les exigences de prérequis des programmes universitaires. Toutefois, dans la majorité des cas, ils peuvent être admis sans condition et ils ont souvent l'occasion de profiter des passerelles formelles de plus en plus répandues dans certains programmes et dans certaines écoles universitaires comme c'est le cas pour l'ETS, qui est la principale voie utilisée par les étudiants des programmes techniques qui souhaitent devenir ingénieurs. Les universités recrutent aussi des adultes de retour aux études selon des types de provenance assez semblables à celui que l'on retrouve au niveau collégial décrit plus haut.

Trois systèmes représentationnels : un noyau occupationnel et un noyau identitaire

	Techniciens chimie-biologie	Ingénieur génie électrique
Noyau occupationnel	<ul style="list-style-type: none"> • valorisation du travail en laboratoire (manipulations, • recherche dans des domaines précis) • se sentir compétent 	<ul style="list-style-type: none"> • concevoir, inventer travailler dans des sous-champs spécifiques • prendre des décisions
Conditions de travail	<ul style="list-style-type: none"> • bon salaire • travail régulier • horaires stables 	<ul style="list-style-type: none"> • emploi stable • éviter le travail à la pique ou à contrats • autonomie (pas de patron)
Noyau identitaire	<ul style="list-style-type: none"> • faire partie du monde de la science, • avoir le statut de technicien spécialisé • avoir un travail régulier et stable, avoir sa place sur le marché du travail • ne pas être un chercheur, mais participer à la recherche 	<ul style="list-style-type: none"> • être un inventeur, un concepteur, • être un leader, un gestionnaire, un décideur, un responsable, • être un professionnel autonome, • être un spécialiste dans son domaine, • ne pas être un technicien

- 25 Une autre dimension des relations entre éducation et travail que nous avons explorée est celle de l'influence du parcours scolaire sur l'actualisation du projet. En même temps, il s'agit de se demander si l'expérience scolaire modifie les représentations professionnelles. À cet égard, on ne peut que constater qu'il y a loin de la coupe aux lèvres, car de nombreux étudiants de technique connaissent des échecs qui les conduisent à abandonner, temporairement ou non, leurs études et leurs projets. Dans notre sous-échantillon, il y a autant d'étudiants qui abandonnent que d'étudiants qui diplôment. Le respect des normes scolaires et les difficultés scolaires, les déséquilibres entre le temps d'études et le temps extrascolaire, l'intégration sociale difficile sont autant de dimensions des parcours qui conduisent à abandonner les études. Il faut aussi compter avec le désenchantement professionnel qui touche directement les représentations du travail. Ce dernier est le produit de la confrontation des représentations individuelles du domaine et des emplois avec les perspectives professionnelles diffusées par les agents éducatifs et le contenu des cours. Quand l'écart entre les deux systèmes de représentation est trop important, il y a déstabilisation des projets et abandon.
- 26 Par contre, l'expérience scolaire peut avoir l'effet contraire et devenir un facteur d'engagement et d'investissement dans les études. Cette expérience est l'occasion d'une confirmation professionnelle pour les étudiants persévérants, que ce soit dans l'enseignement technique ou dans le programme de génie électrique. Représentations et perspectives professionnelles se rejoignent pour favoriser la poursuite des études. Le rôle des agents éducatifs apparaît important, car ils sont porteurs des perspectives professionnelles. Chez les étudiants en génie, la formule de formation en coopération comprend un stage en milieu de travail dès la première année ; cette expérience est fortement significative et ancre les représentations avec beaucoup plus de profondeur. Il est à noter que de manière générale, le premier stage réalisé dans ce programme est axé sur le travail de technicien spécialisé : il permet aux étudiants qui ne sont pas passés par le marché du travail entre le collégial et l'université de mieux connaître l'environnement et de constater les limites du travail technique, ce qui consolide leur désir de devenir ingénieur.
- 27 En somme, l'expérience scolaire en cours se révèle donc être une épreuve à multiples volets. Elle est bien sûr une épreuve scolaire au sens du respect des règles et des normes propres au champ. Mais, elle apparaît aussi une épreuve professionnelle qui conduit à une renégociation des projets et des représentations.
- 28 L'expérience des étudiants qui font l'objet de cette analyse confirme l'importance des constructions subjectives dans l'expérience de l'orientation, de la réorientation et de la formation. Les obstacles, difficultés et barrières qui se manifestent dans les structures objectives (les notes, l'investissement de temps dans le travail scolaire, les ressources mobilisables et surtout les conditions matérielles et financières) sont présents presque autant chez les persévérants que les non persévérants. C'est dans la construction subjective du sens et de la finalité de leur expérience éducative que se situe la principale différence. Dans les efforts consentis pour s'adapter aux nouvelles normes et aux nouvelles exigences, les étudiants trouvent leur motivation dans le double mouvement que nous avons décrit ci-haut : ils veulent à tout prix ne pas retourner en arrière et ne pas être enfermés dans des conditions qu'ils jugent indésirables, et ils veulent tout autant atteindre l'objectif ou le rêve qui est au fondement de leur décision de revenir aux études. On constate de manière générale que le capital culturel et les

dispositions culturelles des individus peuvent avoir joué défavorablement par le passé pour les étudiants provenant de milieux moins scolarisés, mais que la souplesse du système qui permet et facilite les retours aux études et les stratégies de « deuxième chance » peut aussi les aider dans leur projet de réorientation et de mobilité. L'épreuve scolaire et professionnelle que traversent ces étudiants ne fait pas qu'entériner de façon mécanique le rapport entre origine sociale, formation et emploi. Toutefois, les ressources financières, matérielles, sociales et cognitives ne sont pas également réparties entre les individus et ces différences se manifestent souvent à travers leur capacité à mobiliser efficacement leurs ressources, à en trouver d'autres et à s'approprier toutes les dimensions de leur projet de formation de manière efficace. C'est dans cette mobilisation et cette recherche d'équilibre que les étudiants gagnent le plus à être adéquatement conseillés et accompagnés pour la réussite de leur projet.

BIBLIOGRAPHIE

- Alheit P et Dausien Bettina, "Biography" as a Basic Ressource of Lifelong Learning, in Lifelong Learning inside and outside School, European Conference, University of Bremen, 25-27 february 1999
- Ball, S. J., J. Davies ; M. David, and D. Reay (2002). Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1):51-72.
- Bataille, Michel, et all. (1997), Représentations sociales, représentations professionnelles, systèmes des activités professionnelles, in *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, P.U.F., Paris, 57-89.
- Béret P.,(2002), Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 2, p. 179-194.
- Béret, P. (1986). Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *Formation-Emploi*, no. 13, pp. 15-23
- Blanchet, Alain et Anne Gotman (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* Nathan, Paris, 125 p.
- Boudon, Raymond et François Bourricaud (2000), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Quadrige/ PUF, première édition, Paris, 714 p.
- Bourdieu, Pierre (2001) *Science de la science et réflexivité*, (Cours du Collège de France 2000 -2001), Coll. Cours et Travaux, Raisons d'agir, Paris, 237 p.
- Bourdieu, Pierre, (1997), *Méditations Pascaliennes*, Paris : Seuil.
- Boutinet, Jean-Pierre (1990), *Anthropologie du projet*, coll. Psychologie aujourd'hui, Presses universitaires de France, Paris, 301 p.
- Castoriadis, Cornelius (1975/1992), *L'institution imaginaire de la société*, 5^e édition revue et corrigée, Col. Esprit, Paris, Seuil, 497 p.

Christofides, Louis N., Jim Cirello et Michael Hoy (2001), *Family Income and Post-secondary Education in Canada*, in *The Canadian Journal of Higher Education / La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 31, no 1, 177-208.

Cloutier, Renée (2005), *Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire - Les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative*, in Chenard, Pierre, Pierre Doray (dir.), (2005), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 145-183.

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

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.

Dagenais, M., (1999), *Travail pendant les études et abandon scolaire : Cause, conséquences et politiques d'intervention*, Montréal : Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).

Darkenwald, G.G. et Valentine, T. (1985). Factor structure on deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.

Dubet, François, Danilo Martucelli (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 361 p.

Dubet, François (1994), *Sociologie de l'expérience*, coll. La Couleur des idées, Éd, du Seuil, Paris, 272p.

Durkheim, Émile (1898), *Représentations individuelles et représentations collectives*, in *Revue de métaphysique et de morale*, Tome VI, mai 1898, disponible sur le site des Classiques des sciences sociales sur <http://classiques.uqac.ca/classiques>

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.

Fave-Bonnet, Marie-Françoise, Nicole Clerc (2001), *Des "Héritiers" aux "nouveaux" étudiants : 35 ans de recherche*, in *Revue française de pédagogie*, no 136, juillet-août-septembre, 9-19.

Felouziz G. et Sembel N. (1997), La construction des projets à l'université, *Formation-Emploi*, no. 58, pp. 45-60

Fraysse, Bernard (2000), La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités, in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no3, disponible sur <http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n3/000294ar.html>.

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

Garnier, Catherine et Willem Doise (dir.) (2002), *Les représentations sociales : Balisage du domaine d'études*, Éditions nouvelles, Montréal, 303 p.

Garnier, Catherine et Lucie Sauvé (1998) *Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - : conditions pour un design de recherche*, in *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, volume I, Ministère de l'Environnement du

- Gouvernement Wallon et Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la Formation du Gouvernement de la Communauté française de Belgique, Arlon, International, 63-76.
- Gibeau, Guy (2005), *L'apport de la psychologie et de la sociologie en éducation*, in Chenard, Pierre, Pierre Doray (dir.), (2005), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 7-22.
- Jodelet, Denise, dir., (1989) *Les représentations sociales*, Presses universitaires de France, Paris, 424 p.
- Krahn, Andres (1999), Youth Pathways in Articulated Postsecondary Systems : enrolment and Completion Patterns of Urban Young Women and Men, in *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 29, no 1, March, 47-82.
- Lahire (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris : Nathan
- Lahire B., (1998), *L'homme pluriel Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, collection Essais et Recherche
- Mariotti, Françoise, (2003) *Tous les objets sociaux sont-ils des objets de représentations sociales ?* JIRSO, vol. 1, no1, septembre 2003, disponible sur : http://geirso.uqam.ca/livre_repres_sociales/index_livre.php.
- Masson, P. (1994). Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines* n° 18/19, pp. 165-186.
- Masson, P. (1997). Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation. *Revue française de sociologie*, vol. XXXVIII, n° 2, pp. 119-142.
- Ministère de l'Éducation du Québec, du loisir et du sport (2006), *Indicateurs de l'éducation Édition 2006*, Québec : Gouvernement du Québec, en ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/docum06/Indic06_472829.pdf.
- Moscovici, Serge (1961, 1976, 2e éd.). *La psychanalyse, l'image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Presses Universitaires de France, Paris, 650 p.
- Murtaugh P.-A., Burns L.-D. ; Schuster J., (1999), Predicting the retention of university students, *Research in Higher Education*, vol. 40, n° 3, p. 355-371.
- 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 E. et Hewitt N., (1997), *Talking about Leaving : Why Undergraduates Leave the Sciences*, Boulder : Westview Press.
- Tinto V., (1987), *Leaving college, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago and London : The University of Chicago Press.
- Touraine, Alain (1964), *Sociologie de l'action : essai sur la société industrielle*, Éd. du Seuil, Paris, 475 p.
- 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

Van Zanten, Agnès (dir). (2000) *L'École - l'état des savoirs*, série L'état des savoirs, Ed. la Découverte, Paris, V 419 p.

RÉSUMÉS

Cet article porte sur le volet éducatif de la production et de la reproduction de la main-d'œuvre hautement qualifiée par l'examen des processus en jeu au moment des retours aux études dans des programmes de formation technique et de génie. Nous nous intéressons en particulier à une situation emblématique des référentiels politiques récents en matière d'éducation, soit les retours aux études. Nous cherchons à mieux comprendre comment le retour aux études se réalise, comment les représentations professionnelles agissent sur ce dernier et comment l'expérience scolaire influence les projets des individus. Notre analyse met l'accent sur les ressorts sociaux et culturels des décisions relatives au choix de programmes et à l'orientation professionnelle d'étudiants qui ont interrompu leurs études et qui y retournent. Nous explorons le discours d'étudiants et d'étudiantes qui ont choisi de profiter de la souplesse du système d'éducation québécois pour compléter ou bonifier leur formation initiale ou encore pour tenter une réorientation professionnelle. En particulier, nous désirons savoir comment les différentes formes d'articulation entre éducation et travail influencent les représentations sociales des étudiants au sujet des titres scolaires, de l'évolution de leur carrière scolaire et de leur projet professionnel personnel.

This paper deals with the educational aspect of the production and reproduction of highly qualified manpower through examining the processes at play when people return to school by enrolling in technical or engineering training programs. Our interest is focussed specifically on returning to school as an emblematic situation in recent educational policy frameworks. We are trying to better understand how school return is done, how professional representations act upon it and how previous school experience influences individual projects. Our analysis focuses on the social and cultural factors involved in decisions on program choices and professional orientation made by students who return to school after an interruption. We analyse the discourse of male and female students who have chosen to take advantage of the flexibility of the Quebec educational system in order to complete or improve on their initial education or to attempt a career change. More specifically, we want to know how various forms of articulation between formal training and work influence students' social representations of university degrees, the evolution of their own school career and individual professional projects.

AUTEURS

CLAUDE JULIE BOURQUE

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, CIRST-UQAM

PIERRE DORAY

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, CIRST-UQAM