Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur

Conceptualizing Educational Pathways in Higher Education

France Picard, Claude Trottier et Pierre Doray

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3531>

DOI : 10.4000/osp.3531

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2011

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

France Picard, Claude Trottier et Pierre Doray, « Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/3 | 2011, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 22 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3531> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3531>

Ce document a été généré automatiquement le 22 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur

Conceptualizing Educational Pathways in Higher Education

France Picard, Claude Trottier et Pierre Doray

Les systèmes d'éducation sont structurés par ordre d'enseignement, cycle, filière et programme. Cette structure balise les cheminements en y fixant les bifurcations, les règles de transition entre les ordres d'enseignement et les critères d'accès aux filières ou programmes, ainsi que la durée normale ou optimale d'études, voire la durée maximale. Divers paliers d'orientation sont prévus en fonction des types de formation (générale, professionnelle ou technique) ou de l'atteinte des objectifs d'apprentissage à l'intérieur d'un programme d'études. Les systèmes d'éducation prescrivent ainsi un itinéraire type, normalisé et forcément linéaire, qui encadre le parcours scolaire, du primaire à l'enseignement supérieur et jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Or, si des élèves et des étudiants ou étudiantes se conforment à cet itinéraire type, d'autres prennent plus de temps pour faire leurs études ou s'engagent dans des parcours caractérisés par des sorties et des retours aux études, des parcours inversés et des réorientations souhaitées ou inattendues. Cette variabilité des parcours, à partir de la transition entre le secondaire et les études supérieures, est plus ou moins prononcée selon les pays. En Amérique du Nord, des enquêtes longitudinales ont révélé qu'elle est plus intense que ce qui avait été entrevu à partir des indicateurs classiques de l'éducation (Finnie, Mueller, Sweetman & Usher, 2008; Hagedorn, 2006; Kim, 2006; Rindfuss, Swicegood & Rosenfeld, 1987).

Ces indicateurs, produits par les agences nationales ou internationales, sont une source importante de données sur les étudiants et leur cheminement scolaire. Toutefois, ils surestiment les parcours scolaires formels, c'est-à-dire ces cheminements typiques, construits en fonction d'itinéraires prédéfinis et réalisés selon une progression linéaire et à durée prédéterminée à partir du secondaire et tout au long du supérieur. En France (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2009), au Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009) et à l'échelle internationale (Teichler & Bürger, 2008), on retient l'indicateur du taux d'accès à l'enseignement supérieur d'une

génération en âge de fréquenter l'université. Au Canada, l'indicateur d'«âge habituel» d'obtention d'un diplôme universitaire mesure la proportion de la population étudiante qui décroche le diplôme de baccalauréat (licence) à 22 ans, la maîtrise à 24 ans et le doctorat à 27 ans (Statistique Canada, 2007). S'y ajoutent les indicateurs de régime d'études à temps plein au collège ou à l'université (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009; Teichler & Bürger, 2008), de continuité des études entre le secondaire et le supérieur (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2009) ou d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur en fonction de la durée prévue des études (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Bref, ces exemples illustrent la faible lisibilité de la variabilité et de la réversibilité des parcours étudiants et des facteurs explicatifs à partir de tels indicateurs.

Cette façon de représenter les parcours des jeunes à l'enseignement supérieur produit certains effets pervers, auxquels les travaux scientifiques n'échappent pas. Nous voulons mettre en contraste le recours à des concepts à connotation fort différente traduisant la variabilité des parcours des adultes et des jeunes. D'une part, Boutinet (2007) fait appel au concept de parcours «atypique» lorsqu'il est question de décrire la variabilité des parcours des adultes, un concept neutre. D'autre part, les arrêts, réorientations et retours en arrière des jeunes sont décrits par les concepts de «désordre», d'«inconsistance» et «déviance», des concepts à connotation négative. Dans le même ordre d'idées, Bloomer et Hodgkinson (2000) qualifient d'«erratiques» les parcours non linéaires empruntés par des jeunes de 15 à 19 ans en Angleterre. Rindfuss et al. (1987) utilisent les concepts de «désordre» ou de «séquence inconsistante» pour décrire les transitions vers l'âge adulte dans différentes sphères de la vie. Enfin, Crossan, Field, Gallacher et Merrill (2003) utilisent le concept de «carrière déviante» pour décrire l'expérience de jeunes en processus de retour aux études.

Les élèves et les étudiants errent-ils lorsqu'engagés dans des parcours différents de l'itinéraire typique? L'interruption et la reprise des études constituent-elles des événements de parcours erratiques? Ces événements peuvent-ils être expliqués autrement que sous l'angle d'une déviance, d'une inconsistance ou d'un désordre au regard de parcours normalisés? Si les analyses des parcours biographiques ont apporté une contribution théorique importante dans différents champs du social (Bertaux, 1997; Elder, 1998; Glick, 1947), elles ont peu inspiré l'étude des parcours à l'enseignement supérieur. Les défis méthodologiques et les lacunes sur le plan conceptuel en ont limité le développement. Un effort de conceptualisation devient nécessaire afin de jeter les bases d'une perspective analytique renouvelée de ce type particulier de parcours biographique.

Cet article, essentiellement théorique, a pour but de proposer un cadre conceptuel pour rendre compte de la variabilité et réversibilité des parcours, depuis l'étape charnière de la transition entre l'enseignement secondaire et le supérieur, ainsi que des facteurs explicatifs de cette diversité. Il s'appuie sur la synthèse d'une recension des écrits et vise à (a) estimer l'ampleur de la diversité des parcours, (b) cerner les facteurs explicatifs de leur émergence et (c) mettre au jour les fondements théoriques pouvant guider l'analyse de ce type de parcours biographique.

Prendre la mesure de la diversification des parcours aux études supérieures

La flexibilité des organisations scolaires est la condition préalable à la diversification des parcours à l'enseignement supérieur. Cette diversité s'observe dans les systèmes d'éducation où les changements de programme d'études sont possibles et ne stigmatisent pas la suite de la formation, où des passerelles entre les ordres d'enseignement ont été créées, où le développement de la formation continue est soutenu, etc.

Au Canada, les transformations des systèmes d'éducation, découlant des réformes successives de l'éducation entreprises depuis les 40 dernières années, ont induit une certaine flexibilité. Finnie et Qiu (2008) ont étudié la diversité des parcours à l'enseignement supérieur canadien (collège et université) en faisant ressortir certains événements: changement de programmes d'études, changement d'établissement en cours d'études, interruption suivie d'un retour, abandon. Cette étude longitudinale, menée à partir de l'Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada, a débuté en 2000 et regroupait au départ 6758 étudiantes et étudiants de collège et 4839 à l'université. Les chercheurs ont suivi ce panel de jeunes âgés de 18-21 ans au début de l'enquête, pendant quatre cycles bisannuels, soit jusqu'en 2006. Chez la population collégiale, au terme de la cinquième année d'enquête, 73,1% a décroché un diplôme, dont 56,5% dans le programme d'études initial et 7,0% dans un autre programme ou établissement. Parmi cette population, 8,8% continue les études en 2006 et 18,0% les a abandonnées. À l'université, le taux d'obtention d'un diplôme s'établit à 69,4%, dont 52,1% dans le programme initial et 9,0% dans un autre programme ou autre établissement. Le pourcentage d'étudiantes et étudiants encore aux études s'élève à 20,4% et 10,2% a abandonné. Au cours des trois ans suivant une interruption d'études, 40,3% des collégiens et collégiennes y retournent; ce taux s'élève à 54,0% chez les étudiantes et étudiants universitaires.

Aux États-Unis, l'implantation de voies multiples d'accès à l'enseignement supérieur a entraîné une diversification des parcours (Hagedorn, 2006; Kim, 2006). Selon une enquête longitudinale menée à partir de 1979 auprès d'environ 13700 élèves états-uniens (*National Longitudinal Survey of the High School Class*), huit ans après leur sortie de l'enseignement secondaire, environ la moitié a emprunté des parcours distincts de l'itinéraire prescrit (Rindfuss et al., 1987). Quelque 1100 séquences différentes, comportant cinq événements prédéterminés (être aux études, en emploi, sur le marché du travail, à la maison, au service militaire ou autre), ont été définies pour décrire les expériences de ces 6700 jeunes hommes, et 1800 autres, pour celles de 7000 jeunes femmes.

Calcagno, Crosta, Bailey et Jenkins (2007) ont étudié l'effet de certains événements du parcours scolaire sur la progression des adultes de 25 ans et plus à l'enseignement supérieur. Cette étude a porté sur les effectifs étudiants d'un collège communautaire (*community college*) de la Floride. De 1998 à 2004, un suivi de 5700 étudiants âgés de 25 ans et plus, en comparaison avec un groupe de 29400 étudiants de moins de 25 ans, a souligné l'effet de la conciliation études-travail-famille ou des ressources financières sur la capacité du premier groupe à progresser aux études supérieures et sur la durée de leurs études.

Ces travaux mettent en évidence l'ampleur de la variabilité des parcours à l'enseignement supérieur dans les systèmes d'éducation nord-américains: entre un étudiant sur cinq et un sur deux ne suit pas l'itinéraire type prévu. Ce phénomène est plus prononcé qu'en France, où les parcours atypiques et les erreurs d'orientation ne sont pas tolérés (Dubet, 2004; Guichard, à paraître). En Amérique du Nord, les chercheurs ne s'attendaient pas à une telle ampleur et ont de la difficulté à en articuler les facteurs explicatifs. Il devient impérieux de fixer des balises conceptuelles des parcours étudiants, comme expérience sociale évoluant dans le temps au sein du champ éducatif, qui tiennent compte de cette diversification.

Cerner certains facteurs explicatifs de la variabilité des parcours

Les facteurs explicatifs de la variabilité des parcours éducatifs depuis la transition des études secondaires vers l'enseignement supérieur sont multiples. Dans une étude qualitative menée pendant trois ans auprès d'élèves du secondaire en Angleterre, Bloomer et Hodgkinson (2000) attribuent la variabilité des parcours observés à plusieurs facteurs comme les antécédents scolaires et extrascolaires des élèves, les gains anticipés de leur engagement dans une filière de formation supérieure, la construction de leur identité de jeunes adultes, le sens de leur expérience scolaire, les événements liés à l'entrée dans la vie adulte influant sur leur parcours scolaire, l'origine sociale et ethnoculturelle ainsi que le genre. Dans la foulée de Galland (2007), Shanahan (2000) montre que les parcours à l'enseignement supérieur sont contemporains d'autres événements typiques de l'entrée dans la vie adulte. Ces parcours peuvent s'agencer selon des séquences relativement linéaires – étudier, s'insérer dans le marché du travail, vivre en couple et avoir un premier enfant – ou s'ordonner autrement – avoir un premier enfant, quitter les études pour y retourner par la suite et vivre en couple. Les modalités des transitions vers l'âge adulte, dans les diverses sphères de la vie, varient selon les pays, l'origine sociale, le genre, le niveau de scolarité ou le contexte socio-économique. Elles sont marquées par un double processus de standardisation et d'individuation (Shanahan, 2000). Au Canada, Finnie et Qiu (2008) mettent en évidence l'incidence de divers facteurs sur la variabilité des parcours: facteurs géographiques, liés au système d'éducation, aux caractéristiques socio-économiques et culturelles de l'étudiant, au genre, à l'aide financière aux études et à l'expérience éducative au sein de l'enseignement supérieur, dont le soutien au moment de l'intégration au collège ou à l'université.

Tous ces facteurs ont un effet tangible sur les parcours étudiants et servent de toile de fond à notre réflexion conceptuelle. Cinq facteurs feront l'objet d'un examen, soit: l'effet des systèmes d'éducation, l'indécision scolaire et professionnelle, l'apprentissage du métier d'étudiant, les faits contingents et globaux ainsi que la conciliation du travail durant les études.

L'effet des systèmes d'éducation

Kim (2006) et Hagedorn (2006) ont illustré comment la flexibilité du système d'éducation états-unien contribue à la diversification des parcours. Kim (2006) a mis en lumière neuf voies traditionnelles d'accès au supérieur, auxquels s'ajoutent 250 autres

voies actuellement en implantation. Hagedorn (2006) a décrit dix parcours illustrant des agencements inédits.

Dans l'analyse des conditions de vie des étudiants universitaires québécois, Sales (1996) a mis en lumière les effets de la diversification de l'offre de formation et l'assouplissement des régimes pédagogiques sur la multiplication des programmes et des filières d'études, les changements d'orientation, la fréquentation des études à temps partiel, la conciliation études-travail, l'interruption en cours d'études. En outre, les passerelles établies entre divers programmes favorisent la réversibilité des parcours (Charbonneau, 2006), en retardant l'heure des choix scolaires et professionnels, plutôt que d'engager les étudiantes et étudiants dans des parcours dont les écarts et les retours en arrière sont pénalisants. Ce système soutient l'agencement individualisé des parcours.

L'indécision scolaire et professionnelle

L'indécision scolaire et professionnelle au moment de la transition vers les études supérieures n'est pas nouvelle. Au début des années 1970, Breton, McDonald et Richer (1972) avaient constaté que 30% des garçons canadiens du secondaire n'étaient pas en mesure d'indiquer une préférence pour une occupation. Au tournant des années 2000, cette indécision touche environ la moitié des jeunes québécois à la fin des études secondaires et le quart d'entre eux demeure indécis trois ans plus tard (Guay, Ratelle, Larose & Deschênes, 2006). En outre, elle aurait un effet négatif sur la persévérance des hommes au cégep¹ (Tremblay, Bonnelli, Larose, Audet & Voyer, 2006). Aux États-Unis, l'indécision serait en hausse depuis les années 1970 et toucherait un étudiant sur deux à la fin du secondaire (Crites, 1969; Gianakos, 1999), alors qu'en France, elle concerne le tiers à la fin du secondaire (Forner, 2007).

Certains étudiants ou étudiantes décident d'interrompre leurs études entre deux ordres d'enseignement (Hango, 2008). D'autres, après avoir essuyé un refus lors d'une demande d'admission à un programme, sont obligés de réviser leur choix professionnel, changer de programme d'études ou s'insérer dans le marché du travail en attendant de préciser un nouveau choix. Cette sélection scolaire peut causer l'indécision et exacerber l'imprévisibilité des parcours. À l'instar de Dubet, nous considérons que «l'élève ne choisit que ce qui lui reste à choisir en fonction de ses performances» (1996, p.501). L'orientation scolaire et professionnelle ne peut donc être ramenée uniquement à un choix individuel.

L'apprentissage du métier d'étudiant

La transition vers les études supérieures suppose un mouvement d'entrée ou une phase d'intégration (Coulon, 1997; Tinto, 1993). Elle comporte son lot d'incertitudes. Lors de l'admission au collège ou à l'université, les étudiantes et étudiants font face à une nouvelle donne, soit le passage du métier d'élève, exercé depuis l'enseignement primaire, à celui d'étudiant (Coulon, 1997). Leur intégration institutionnelle exige l'apprentissage des règles formelles et informelles des établissements et des programmes. Leur intégration intellectuelle requiert la maîtrise de nouvelles habiletés cognitives, en conformité avec les exigences et normes du travail étudiant au collège ou

à l'université. Enfin, l'intégration sociale suppose une adaptation à la vie sociale au sein de l'établissement et à l'ensemble de la culture étudiante.

L'adaptation à l'enseignement supérieur s'appuie sur différentes composantes de l'expérience étudiante: le rapport aux savoirs et aux cours, à l'établissement, aux professeurs, à la tâche ainsi qu'aux pairs. C'est une étape où se confirment ou s'infirmement le projet d'études et la représentation de la formation collégiale ou universitaire. Le programme auquel les étudiantes et étudiants participent, les cours suivis et la vie quotidienne dans l'établissement peuvent conduire à un renforcement de leurs projets scolaire et professionnel ou, à l'inverse, à une désillusion précipitant la remise en question du choix scolaire ou professionnel.

Les événements contingents et les facteurs globaux

Les événements de la transition vers l'âge adulte et l'ordre de leur apparition dans le cycle de vie des jeunes peuvent être influencés par des événements contingents ainsi que des facteurs économiques et culturels globaux. Divers auteurs ont bien illustré l'importance des événements contingents et de l'imprévisible dans la définition de parcours improbables (Bessin, 2009; Bessin, Bidart & Grossetti, 2010; Grossetti, 2006). Par exemple, il ne faut pas sous-estimer l'effet que peuvent produire des événements tels le décès d'un parent, un divorce, la maladie ou un accident d'automobile sur la scolarisation. Ces événements peuvent conduire à l'incapacité à composer avec le changement des conditions de vie et à maintenir son engagement dans la formation supérieure. D'autres événements trouvent leur source dans les changements globaux ou historiques. Elder (1987), dans une étude touchant les effets de la Deuxième Guerre mondiale aux États-Unis, a montré que la participation des jeunes hommes à la vie militaire a contribué à instaurer un moratoire sur les rôles habituellement exercés à l'entrée à l'âge adulte, reportant ainsi la fin des études, l'accès au marché du travail ou la fondation d'une famille. Par ailleurs, Buchmann (1989) s'est intéressée aux changements culturels au tournant des années 1960; la standardisation des parcours a alors cédé le pas à leur individualisation, sous l'influence de l'affaiblissement du lien entre la structure scolaire, le marché du travail et la diversification des modèles familiaux, entre autres éléments. Pour sa part, Shanahan (2000) a étudié l'effet des changements économiques sur les transitions vers l'âge adulte, les parcours scolaires, l'entrée sur le marché du travail, la décision d'avoir un premier enfant et les formes d'union conjugale. De manière globale, la conjoncture économique (croissance, récession ou crise) a un effet sur les taux de participation aux études supérieures (Lemelin, 1998).

La conciliation études-travail

La multiplication des possibilités offertes dans les systèmes d'éducation coïncide avec l'allongement des études et le vieillissement de la population étudiante. Elle s'inscrit aussi dans une transformation des conditions de vie des étudiants, soit la conciliation du travail durant les études. Ce phénomène diffère d'intensité selon les pays (Van de Velde, 2008): il est davantage prononcé au Royaume-Uni, aux États-Unis et au Canada. En France, la plus récente enquête de l'Observatoire national de la vie étudiante (Belghith, Verley, Vourc'h & Zilloniz, 2011) souligne l'importance de ce phénomène: à partir d'un échantillon d'étudiants inscrits dans le supérieur en 2009-2010, outre le

travail estival, une proportion de 50% a un travail rémunéré durant les études, que ce soit moins de trois mois par année, entre trois et six mois ou plus de six mois. Au Canada, le travail durant les études touche près des deux tiers de la population étudiante (Bushnik, 2003). À partir de l'Enquête canadienne sur les jeunes en transition, Laplante, Street, Moulin, Doray et Verdy (2010) ont étudié l'effet différencié des modalités de travail durant les études sur la probabilité d'interrompre ou abandonner les études supérieures. L'intensité du travail durant les études constitue un facteur de risque connu; plus ces modalités se rapprochent d'un statut de «travailleur-étudiant» (détenir un seul emploi permanent à salaire moyen et élevé), plus les risques d'interruption des études sont grands, notamment au début des études supérieures.

Au-delà de ces facteurs explicatifs

Cheminement, itinéraire, trajectoire, carrière et parcours sont les concepts les plus utilisés pour décrire la progression des élèves et des étudiants dans le système d'éducation. Passeron (1989), dans une réflexion critique portant sur l'approche biographique, a souligné comment chacun de ces concepts est lié à un cadre théorique donné. Il distingue entre l'héritage de Durkheim, selon lequel les événements biographiques sont subordonnés à la structure institutionnelle, et celui de Sartre, où les événements biographiques sont le produit à la fois du déterminisme social lié à des structures prédéfinies en amont et, en aval, des actions sociales des individus qui vont tantôt dans le sens des probabilités sociales, tantôt à l'encontre de celles-ci. Il s'agit de l'opposition entre agent et sujet. La confrontation de différentes positions théoriques permet de dépasser cette opposition.

Une première position théorique est liée aux théories de la reproduction. Bourdieu a adopté le concept de trajectoire après avoir utilisé celui de carrières scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970). Les trajectoires «individuelles» sont des trajectoires de classes où l'appartenance à une fraction de classe ouvre sur un faisceau de trajectoires possibles². Cette appartenance est la constituante principale du système de détermination des trajectoires scolaires. Celles-ci s'inscrivent dans un ensemble plus vaste que sont les trajectoires sociales traversant plusieurs générations. Gorard, Rees et Fevre (1999) utilisent le concept de trajectoires d'apprentissage (*learning trajectories*) pour souligner les aspects structurels, dont l'origine sociale, qui en fixent le déroulement.

Les interactionnistes, deuxième position théorique, ont plutôt utilisé le concept de carrière. Par exemple, Hughes (1958) s'est intéressé au déroulement des carrières professionnelles. D'autres chercheurs ont emprunté ce concept pour rendre compte de l'intégration des individus dans un groupe social ou une institution. Les concepts de carrière de malade, carrière de déviant ou carrière morale en sont les exemples les plus connus. Deux traits caractérisent le concept de carrières: 1/ celles-ci sont considérées comme une série d'étapes successives (exemple: pour s'intégrer à un groupe déviant, un geste déviant doit être commis et reconnu publiquement comme tel); 2/ les événements objectifs s'articulent aux significations qu'ils revêtent aux yeux des acteurs. Ces deux traits sont repris par Bloomer et Hodgkinson (2000, p.590). Ils ont proposé le concept de carrière d'apprentissage (*learning careers*) défini comme une suite d'événements, d'activités et de significations qui sont façonnés et modifiés au fil de l'histoire. Les carrières tiennent aussi compte des relations sociales et de leurs modifications au cours de la période examinée. En outre, les relations entre position

des individus et leur disposition constituent une dimension du concept de carrière (traduction des auteurs)³.

La troisième contribution théorique renvoie à l'approche biographique, soutenue par l'histoire de vie comme outil de recueil de données. Elle permet de saisir l'action et les pratiques individuelles et de «comprendre les contextes sociaux au sein desquels elles (les pratiques) se sont inscrites et qu'elles contribuent à reproduire ou à transformer» (Bertaux, 1997, p.13). Elle consiste à «explorer la réalité sociale et culturelle à partir des situations et des représentations individuelles» (Delory-Momberger, 2003, p.2). En éducation, l'approche biographique est utilisée comme outil pédagogique. La «reconstitution» par les étudiants et les étudiantes de leur histoire de vie permet de mieux cerner le sens de leur engagement scolaire et de préciser leur projet éducatif (Alheit & Dausien, 2002; Dominicé, 1999). Une telle démarche consiste à reconstruire de manière formelle l'expérience informelle en faisant appel à la mémoire; il s'agit d'«un travail biographique qui correspond principalement à une recherche de sens» (Dominicé, 1990, p.145).

Le quatrième ensemble théorique renvoie aux parcours de vie (*life course*). Les parcours y sont définis comme une succession d'événements et de positions occupées par un individu en tenant compte de ses enchaînements sociohistoriques (Elder, 1998). Ils sont structurés autour de quatre dimensions:

- l'ancrage historique délimite les ressources et les contraintes sociales, cognitives et culturelles accessibles aux individus. Ces derniers se construisent en fonction de différentes temporalités (historique, biologique et biographique);
- les ancrages sociaux façonnent les individus et répartissent les ressources sociales (genre, classe, appartenance ethnoculturelle, normes et institutions, règles formelles et informelles);
- les différentes sphères d'activité de la vie interagissent les unes avec les autres. Ainsi, l'analyse de parcours spécialisés (éducation, santé, travail) doit tenir compte des interdépendances avec les autres sphères d'activité;
- l'individu est le produit de sa propre histoire.

Notre cadre conceptuel propose une synthèse de ces différentes approches. Ce cadre intégré permet de préciser les concepts de parcours éducatifs et de parcours scolaires⁴. Le premier correspond à l'ensemble des expériences ou des événements éducatifs, réalisés dans un laps de temps donné, quel que soit le lieu ou le contexte où se déroulent les apprentissages. Le second désigne l'enchaînement des situations et des événements, réalisés sur une période de temps donné, dans le cadre formel du système d'éducation. Quatre axes analytiques rendent compte de la variabilité des parcours à l'enseignement supérieur ainsi que l'articulation des facteurs explicatifs et leur dynamique dans ce type de parcours. Ils mettent à l'avant-plan le caractère dual de la transaction qui s'opère entre individu et institution scolaire, expériences subjectives et objectives, parcours scolaire et extrascolaire, mais aussi les temporalités passée, présente ou à venir.

Premier axe: la transaction entre l'individu et l'institution scolaire

Le poids des dimensions institutionnelles et organisationnelles est lourd dans les parcours étudiants et le choix scolaire et professionnel. Rappelons que les systèmes d'éducation prescrivent un itinéraire officiel, normalisé et réglementé qui encadre le

processus d'orientation. Toutefois, la plupart des réformes scolaires ont fait la promotion, à des degrés divers, de la flexibilité des structures des systèmes scolaires. Elles ont permis de retarder l'âge de la spécialisation à l'ordre d'enseignement secondaire, afin de faciliter la polyvalence et la mobilité étudiante à l'intérieur des systèmes (Maurin, 2007), d'abolir les filières sans issues qui font obstacle à la poursuite des études ou de rendre possibles les réorientations et la formation continue. Au Québec, l'assouplissement du système d'éducation a conduit à diversifier les types de diplômes et de programmes de formation, en particulier dans l'enseignement professionnel et technique ainsi qu'à l'université. Il en a résulté une multiplication des parcours. Contraintes et rigidités, inscrites dans la définition d'itinéraires types, tout autant que flexibilité et souplesse, découlant des réformes éducatives, sont deux forces opposées en interaction dans les systèmes d'éducation contemporains.

En dépit des assouplissements apportés aux systèmes d'éducation, l'institution scolaire comporte une fonction de sélection par l'évaluation des aptitudes et des connaissances, le classement des étudiants selon l'atteinte des objectifs d'apprentissage définis dans le programme, les exigences d'admission à un programme d'études ou à un établissement, voire la prescription des orientations dans le système français. Les sociologues de l'éducation s'entendent pour reconnaître cette fonction de sélection du système scolaire, mais ils en proposent des interprétations divergentes (Hurn, 1978).

Durkheim (1922) a été le premier à poser les jalons d'une analyse de la fonction de sélection des systèmes d'éducation. Il a proposé le concept d'«éducations spéciales» pour témoigner de cette différenciation de la formation en fonction des occupations que les jeunes sont appelés à exercer dans le cadre de la division sociale du travail. De son côté, Clark (1960) a décrit les stratégies de dissuasion des collèges et universités pour refroidir les aspirations des étudiants qui ne satisfont pas les critères d'admission à certains programmes. Selon l'approche fonctionnaliste, cette sélection est liée aux besoins d'une société industrielle; le statut social d'un individu est acquis sur la base du mérite. La fonction de sélection exercée par les systèmes éducatifs consiste à repérer les plus aptes à occuper les emplois de haut niveau et à les sélectionner pour contribuer au développement de leur plein potentiel. Les tenants de l'approche conflictualiste ont rejeté cette interprétation. Pour Collins (1971) et Carnoy (1975), la sélection scolaire remplit plutôt une fonction de transmission des sous-cultures selon les niveaux scolaires atteints: la population étudiante fréquentant les échelons les plus élevés du système éducatif est exposée aux valeurs culturelles des élites dominantes; celle qui opte pour un parcours scolaire plus court est socialisée au respect des valeurs et du style de vie de ces élites.

La sélection opérée au sein du système scolaire ne s'exerce pas de manière implacable, pas plus que les inégalités découlant des ancrages sociaux déterminent inéluctablement les choix scolaires et les parcours étudiants. En fait, le système scolaire transige avec des individus dont les stratégies, c'est-à-dire les décisions, les comportements et les attitudes demeurent, pour une certaine part, imprévisibles et inattendues (Goodman, Schlossberg & Anderson, 2006). Les écarts observés par rapport aux parcours types vont parfois contre toutes prévisions (Grossetti, 2006). Des individus, que rien ne prédestinait à l'enseignement supérieur, y sont admis et réussissent à satisfaire les exigences jusqu'à l'obtention du diplôme; des adultes surmontent leur rapport négatif à l'école et retournent aux études. Ces parcours peuvent résulter des soutiens offerts dans leur environnement immédiat ou au sein du système d'éducation ou découler de

stratégies individuelles, alors que les étudiantes et les étudiants se saisissent des espaces d'opportunité présents dans l'organisation scolaire. En voici quelques exemples: s'inscrire à un programme d'études en attendant d'être admis dans le programme de son choix; interrompre ses études pour voyager avec l'intention d'y revenir; préciser son orientation au fil des changements de programme ou d'expériences sur le marché du travail; pallier ses difficultés scolaires en ayant recours aux services d'aide à la réussite; retourner étudier au collège après avoir été admis à l'université. Les choix contingents de parcours scolaires peuvent également refléter les changements liés à la jeunesse, aux transformations culturelles et aux conjonctures historiques, politiques ou économiques. Bref, les élèves, les étudiantes et les étudiants, en tant qu'acteurs de leur parcours scolaire et éducatif, transigent avec des organisations scolaires qui, tout à la fois, imposent des contraintes et réduisent leurs marges de manœuvre, mais leur offrent aussi des occasions de soutien à la persévérance aux études ou de reprise des études après un échec ou une interruption.

Cette première dimension permet de saisir l'insuffisance du concept de cheminement ou, à tout le moins, son incomplétude pour rendre compte de la progression des individus dans l'organisation scolaire. Largement utilisé dans les travaux québécois, ce concept renvoie à la progression éducative en fonction de l'organisation scolaire (Massot, 1979). Selon Sylvain, Laforce et Trottier (1985), «le cheminement scolaire d'un individu est constitué des étapes successives franchies tout au long de sa fréquentation du système scolaire». Dans cette perspective, les bifurcations inhérentes au système scolaire sont des éléments centraux dans l'analyse de la progression scolaire de l'élève ou l'étudiant⁵. Le concept de parcours traduit à la fois la complexité et la diversité de leur progression dans le système scolaire, parce qu'il prend en considération un ensemble d'expériences et d'événements qui se situe autant à l'extérieur qu'à l'intérieur du système scolaire.

Deuxième axe: l'articulation de l'expérience subjective et objective

Cette seconde dimension reprend un fondement de la perspective interactionniste selon laquelle les carrières comportent 1/ une dimension objective composée d'une organisation scolaire prédéfinie, de positions sociales identifiables, de statuts, de situations et d'événements et 2/ une dimension subjective, constituée du sens que les acteurs attribuent à leur expérience. Cette perspective est reprise par Bloomer et Hodgkinson (2000) ainsi que Crossan et al. (2003) pour qui, d'une part, les carrières d'apprentissage renvoient aux événements objectifs ainsi qu'au sens que les étudiantes et étudiants attribuent à leurs expériences scolaires, en mettant l'accent sur les effets des bifurcations dans leur parcours scolaire sur la construction de leur identité et de la définition de leurs valeurs et, d'autre part, sur la position sociale et l'habitus culturel hérité de la famille.

Les carrières scolaires englobent en outre l'idée d'événements et de circonstances affectant la succession des situations en dehors du cadre de l'organisation scolaire. Les auteurs recourent à la théorie de l'apprentissage situé selon laquelle les changements d'attitude des individus sont le résultat de nouvelles influences et de nouvelles sources d'apprentissage. Enfin, ils intègrent l'effet de l'origine sociale à leur analyse de la carrière, par le recours au concept d'habitus, dont les habitus éducatifs définis comme les dispositions relatives à l'école et l'éducation.

Coulon (1997) a montré que les rapports institutionnels des étudiantes et étudiants avec l'organisation scolaire ne conduisent pas nécessairement aux mêmes expériences éducatives individuelles. Chez certains, les échecs scolaires peuvent être un facteur de découragement; chez d'autres, ils deviennent le moteur de réengagement dans les études. Il faut donc être attentif à la «manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire» (Dubet & Martucelli, 1996, p.62).

Troisième axe: les transactions entre l'expérience scolaire et extrascolaire

L'expérience scolaire peut être structurée selon différentes dimensions comme le rapport au savoir, l'intégration sociale au collège ou à l'université et l'apprentissage du métier d'étudiant, c'est-à-dire des règles institutionnelles et des exigences éducatives qui régulent la formation dans le supérieur. Le parcours scolaire ne se déploie pas en vase clos. Il est influencé par les événements, voire les incidents des autres sphères de la vie, empruntant ici un aspect théorique lié aux parcours de vie: l'interdépendance des sphères d'activité ou des mondes sociaux.

Les différentes composantes de l'expérience extrascolaire peuvent faciliter ou contraindre le retour aux études et l'expérience scolaire. Selon les travaux sur l'éducation des adultes, les conditions de vie des individus sont souvent un frein à la participation à l'éducation (Calcagno et al., 2007; Cross, 1982; Darkenwald & Valentine, 1985; Rubenson & Schuetze, 2001; Rubenson & Xu, 1997). Les ressources économiques, la conciliation études-travail-famille et la situation de travail sont des facteurs facilitant ou contraignant l'accès et la persévérance aux études.

Outre ces conditions de vie, l'expérience extrascolaire incorpore plusieurs dimensions comme l'influence des pairs et des relations de sociabilité sur les choix éducatifs et scolaires. Comme il a déjà été indiqué, des incidents biographiques peuvent transformer le déroulement d'un parcours et entraîner des bifurcations ou modifier le rythme des études. Il y a aussi lieu de considérer les événements et les transformations identitaires associés à la transition vers la vie adulte. Enfin, la migration ou l'immigration peuvent aussi colorer l'expérience scolaire.

Quatrième axe: l'élargissement aux temporalités plus longues

Reprenant les orientations théoriques des approches biographiques et des parcours de vie, il est possible de donner du sens aux événements et situations scolaires et éducatives en les resituant dans des temporalités plus longues. Les contraintes méthodologiques ne favorisent pas l'observation des parcours sur une longue période, ce qui peut fausser la conclusion ou, à tout le moins, limiter la portée de l'interprétation. Cette temporalité est tout autant passée, présente que future.

Comprendre un parcours par son passé, c'est tenir compte des dimensions sociales, économiques, culturelles et cognitives qui ont construit les individus avant leur entrée à l'enseignement supérieur. L'origine sociale et les expériences scolaires antérieures en sont les deux principales dimensions, comme le soulignent les théories de la reproduction (le parcours scolaire découle de l'origine sociale et de l'expérience scolaire antérieure) et de la mobilisation (l'investissement et l'engagement scolaire de

certains groupes sociaux sont tributaires d'une situation spécifique comme l'immigration). L'expérience en cours n'est pas totalement déterminée par les expériences antérieures et les héritages culturels. Elle est aussi un moment de confrontation des projets et des choix précédents avec le présent (Doray, Bélanger & Mason, 2005). Elle peut contribuer à redéfinir des parcours en provoquant des bifurcations. C'est le cas, par exemple, de personnes qui vivent une désillusion et décident de changer de programme d'études. Par ailleurs, les parcours sont aussi influencés par le futur comme le soulignent les travaux portant sur les projets scolaires et professionnels (Béret, 1986, 2002; Felouzis & Sembel, 1997) et ceux des économistes qui insistent sur le rôle des anticipations (Montmarquette, Mahseredjian & Houle, 2001) dans la poursuite des études ou dans leur délaissement. Krumboltz (1992) et Forner (2007) ont montré que l'anticipation pessimiste d'un projet scolaire ou professionnel peut entraver le processus de décision scolaire (centration sur un seul but) et le parcours futur. Ils ont souligné que, dans un contexte marqué par l'incertitude, l'indécision peut constituer une réponse adaptée à la situation, en laissant des options ouvertes pour l'avenir.

L'importance de considérer les parcours sur une longue période est mise en évidence dans les travaux de Bourdieu (1979) traitant des trajectoires (les positions occupées par un individu tout au long de la vie) ainsi que ceux de De Coninck et Godard (1989). En fait, l'agencement des événements d'un parcours sur une temporalité longue permet de bien saisir les logiques d'action à l'œuvre, les tournants, les retours en arrière, bref de considérer qu'un portrait transversal d'une situation, à un temps donné, peut se modifier subséquemment, comme le soulignait Laplante et al. (2010) dans l'étude des effets du travail durant les études selon l'étape du parcours à l'enseignement supérieur.

Envisager les parcours dans des temporalités plus longues, c'est rappeler qu'ils se déroulent à un moment donné de l'histoire d'une société (Elder, 1987, 1998), ce qui conditionne l'état des ressources culturelles, sociales et économiques disponibles, mais aussi des valeurs et des normes qui fondent l'organisation sociale (Andres & Win, 2010). C'est aussi souligner qu'ils se déploient à un moment donné de l'histoire des établissements scolaires, dont les configurations spécifiques découlent des politiques institutionnelles et nationales.

Conclusion

Dans le présent article, une réflexion théorique a été développée sur la question des parcours étudiants à l'enseignement supérieur, en tant que type particulier de parcours biographique requérant un cadre conceptuel distinct et original. On a souligné l'importance des divers facteurs intervenant de manière dynamique dans la définition d'un parcours à l'enseignement supérieur. Dans la présente proposition théorique, la multi-dimensionnalité des parcours se décline en quatre axes analytiques:

- La transaction entre l'individu et l'institution scolaire rappelle l'importance des relations, mais aussi des tensions entre une organisation scolaire fondée sur des étapes de formation à franchir successivement dans un temps prédéterminé et des stratégies étudiantes qui ne vont pas forcément dans le sens des itinéraires types.
- L'articulation de l'expérience objective et subjective souligne la production différenciée des significations et de leurs effets sur la suite des événements. Les différentes logiques d'action

des étudiantes et étudiants infléchissent l'intensité et le caractère déterministe des variables comme l'origine sociale ou les résultats scolaires antérieurs.

- À l'instar des analyses des parcours biographiques, la transaction entre l'expérience scolaire et extrascolaire inscrit les parcours à l'enseignement supérieur dans les autres sphères de la vie. Cet axe dépasse largement la frontière de l'établissement d'enseignement supérieur et du temps de formation et inclut l'analyse des expériences extrascolaires ou incidents biographiques.
- L'axe de temporalité permet de clarifier les périodes d'observation requises au vu de problématiques distinctes liées aux parcours à l'enseignement supérieur, en montrant les limites des temps courts et la portée des temps longs d'observation. Les retombées de cet axe sont significatives pour baliser le présent champ de recherche. L'étude de l'accès à l'enseignement supérieur peut se mener rétrospectivement, par l'examen des données historiques liées aux composantes du bagage culturel, socio-économique et scolaire des étudiants et étudiantes. Les travaux traitant des transitions entre le secondaire et l'enseignement supérieur recourent à des données se situant sur un temps court; en règle générale, la transition peut se réaliser sur moins de trois années. Il faut étendre la portée de l'analyse pour étudier l'interruption et la reprise des études, les changements de programme ou d'établissement et leurs effets sur les parcours étudiants. Ces phénomènes requièrent des observations sur une base longitudinale et posent des défis méthodologiques supplémentaires. Le temps d'observation des études longitudinales recensées dans le présent article se limite à six ou huit ans, ce qui est parfois insuffisant pour connaître le dénouement d'un parcours jalonné d'interruptions ou de bifurcations.

Enfin, pour étudier les parcours à l'enseignement supérieur, nous avons voulu projeter un éclairage différent de celui privilégié par les auteurs de plusieurs travaux menés sur la question ou par les agents du système éducatif. Les travaux empiriques et théoriques sur lesquels nous nous appuyons conduisent à la remise en question de représentations normatives à connotation négative pour décrire la diversité des parcours à l'enseignement supérieur. En outre, la variabilité de ces parcours au Canada et aux États-Unis est apparue plus grande que celle anticipée par les chercheurs et les administrateurs des systèmes éducatifs. Ce phénomène, nouvellement mis au jour, souligne les défis additionnels sur le plan de l'aide à l'orientation. À cette fin, l'étude de morphologies diverses de parcours marqués par la variabilité (exemple.: réorientation en cours d'études, abandon des études, interruption suivie d'un retour aux études, parcours inversé) et des facteurs qui leurs sont associés permettrait, au bout du compte, de mieux comprendre ces phénomènes. Le développement des connaissances liées à la variabilité des parcours dans l'enseignement supérieur s'appuie sur des comparaisons internationales permettant de préciser le poids respectif des facteurs à l'œuvre dans chacune des morphologies de parcours, depuis les études secondaires jusqu'au supérieur, leurs interactions entre eux, leurs effets cumulés dans le temps et leurs limites.

BIBLIOGRAPHIE

- Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The “double face” of lifelong learning: Two analytical perspectives on a “silent revolution”. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3-22.
- Andres, L., & Wyn, J. (2010). The making of a generation. The children of the 1970s in adulthood. Toronto: University of Toronto Press.
- Béret, P. (1986). Les projets scolaires: contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif. *Formation-Emploi*, 13, 15-23.
- Béret, P. (2002). Projets professionnels et emplois ultérieurs: une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31(2), 179-194.
- Belghith, F., Verley, E., Vourc'h, R., & Zilloniz, S. (2011). *La vie étudiante. Repères. Paris: Observatoire national de la vie étudiante.*
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique, *Informations sociales*, 126(6), 12-21.
- Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (éd.). (2010). *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: La Découverte.
- Bloomer, M., & Hodkinson, P. (2000). Learning careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet: entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(1), 19-32.
- Breton, R., McDonald, J.-C., & Richer, S. (1972). *Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne: une étude auprès des étudiants du secondaire*. Ottawa: Main-d'œuvre et Immigration.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society: entry into adulthood in a changing world*. Chicago: University Chicago Press.
- Bushnik, T. (2003). *Étudier, travailler et décrocher. Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*. <http://www.publications.gc.ca/pub?id=244852&sl=1> (page consultée le 17 juin 2010).
- Calcagno, J. C., Crosta, P., Bailey, T., & Jenkins, D. (2007). Stepping stones to a degree: the impact of enrollment pathways and milestones on community college student outcomes. *Research in Higher Education*, 48(7), 775-801.
- Carnoy, M. (1975). *Schooling in a corporate society: the political economy of education in America*. New York: McKay.
- Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120 (janvier-juin), 111-132.

- Clark, B. R. (1960). The cooling-out function in higher education. *American Journal of Sociology*, LXV, 569-576.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36, 1002-1019.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw Hill.
- Cross, K. P. (1982). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2003). Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 55-67.
- Darkenwald, G. G., & Valentine, T. (1985). Factor structure on deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.
- De Coninck, F., & Godard, F. (1989). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 23-53.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie, comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1999). La formation des adultes en tant que régulateur des itinéraires de vie. *Éducation permanente*, 138, 143-151.
- Doray P., Bélanger P., & Mason, L. (2005). Entre hier et demain: carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Liens social et politique*, 54, 75-89.
- Dubet, F. (1996). L'exclusion scolaire: quelles solutions? In S. Paugam (éd.), *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Elder, G. H. (1987). War mobilization and the life course: a cohort of World War II veterans. *Social Forum*, 2, 449-472.
- Elder, G. H. (1998). The life course and human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (pp.939-991). New York: J.Wiley.
- Felouzis, G., & Sembel, N. (1997). La construction des projets à l'université: le cas de quatre filières de l'université de masse. *Formation-Emploi*, 58, 45-60.
- Finnie, R., & Qiu, H. T. (2008). Is the glass (or classroom) half-empty or nearly full? New evidence on persistence in post-secondary education in Canada. In R. Finnie, R. E. Mueller, A. Sweetman & A. Usher (Eds.), *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada* (pp.179-207). Kingston: School of Policy Studies, Queen's University.
- Finnie, R., Mueller, R. E., Sweetman, A., & Usher, A. (2008). *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada*. Kingston: School of Policy Studies, Queen's University.

- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 70(3), 213-234.
- Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse* (4^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 244-258.
- Glick, P. (1947). The family cycle. *American Sociological Review*, 12, 164-174.
- Goodman, J., Schlossberg, N. K., & Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition* (3th Ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Gorard, S., Rees, G., & Fevre., R. (1999). *Learning trajectories: analysing the determinants of workplace learning*. Conférence présentée au ERSC seminar series, *Working to learn. Seminar one: Can the learning age deliver? Barriers to access and progression in lifelong learning*, Surrey, England.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Les cahiers internationaux de Sociologie*, 120, 5-28.
- Guay, F., Ratelle, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 1-17.
- Guichard, J. (à paraître). Organisation de l'école et structuration des intentions d'avenir des jeunes. In F. Picard & J. Masdonati (éd.), *Les parcours d'orientation des jeunes: dynamiques institutionnelles et identitaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hagedorn, L. S. (2006). *How to define retention: a new look at an old problem*. Los Angeles: University of Southern California.
- Hango, D. (2008). *Faire une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires: déterminants et premiers résultats sur le marché du travail*. <http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004IF/200705/article/10501-fr.htm> (page consultée le 7 janvier 2008).
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. New York: Free Press of Glencoe.
- Hurn, C. J. (1978). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kim, E. (2006). *Academic pathways that promote student access and success*. <http://occr1.ed.uiuc.edu/> (page consultée le 6 novembre 2007).
- Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 239-244.
- Laplante, B., Street, M. C., Moulin, S., Doray, P., & Verdy, J. (2010). *Parcours scolaires et travail salarié: une perspective longitudinale*. http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/Transitions%20Note%207-FR_HR.pdf (page consultée le 21 juin 2010).
- Lemelin, C. (1998). *L'économiste et l'éducation*. Québec: les Presses de l'Université du Québec.
- Massot, A. (1979). Cheminements scolaires de secondaire V à l'université. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 4(3), 22-41.
- Maurin, É. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris: Seuil.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Les indicateurs de l'éducation*. Édition 2009. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2009). *L'enseignement supérieur en chiffres. Taux d'inscription immédiate des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur*. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20709/taux-d-inscription->

immediate-des-bacheliers-dans-les-filieres-d-enseignement-superieur.html (page consultée le 12 juin 2010).

- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., & Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20(5), 475-484.
- Passeron, J.-C. (1989). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 31(1), 3-22.
- Rindfuss, R. R., Swicegood, C. G., & Rosenfeld, R. A. (1987). Disorder in the life course: how common and does it matter. *American Sociological Review*, 6(52), 785-801.
- Rubenson, K., & Schuetze, H. G. (2001). Life long learning for the knowledge society. Demand, supply and policy dilemma. In K. Rubenson & H. G. Schuetze (Eds.), *Transition to the knowledge society*. Vancouver: UBC Institute for European Studies.
- Rubenson, K., & Xu, G. (1997). Barriers to participation in adult education and training: towards a new understanding. In P. Bélanger & A. C. Tuijnman (Eds.), *New patterns for adult learning. A six-country comparative study*. London: Pergamon.
- Sales, A. (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Montréal: Université de Montréal.
- Shanahan, M. J. (2000). Pathway to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective. *Annual Review of Sociology*, 26, 667-692.
- Statistique Canada (2007). *Indicateurs de l'éducation au Canada. Rapport du Programme des indicateurs pancanadiens de l'éducation 2007*. Ottawa: Conseil des ministres de l'Éducation et Statistique Canada.
- Sylvain, L., Laforce, L., & Trottier, C., avec la collaboration de Massot, A., & Georgeault, P. (1985). *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970*. Québec: Conseil de la langue française.
- Teichler, U., & Bürger, S. (2008). Student enrolments and graduation trends in the OECD area: what can we learn from international statistics? In OCDE (Ed.), *Higher education to 2030* (pp. 151-172). Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OCDE.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and the cures of student attrition* (2th Ed.). Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Tremblay, G., Bonnelli, H., Larose, S., Audet, S., & Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Rapport déposé au FQRSC*. Québec: Université Laval.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte: sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.

NOTES

1. Le terme «cégep» est un néologisme qui remplace l'expression «collège d'enseignement général et professionnel». Il constitue le premier palier de l'enseignement supérieur québécois.
2. Chez Bourdieu, les trajectoires sont aussi influencées par le rapport à l'école et aux conjonctures qui peuvent induire des bifurcations. Il convient alors de parler d'un faisceau dont le point d'arrivée reste largement influencé par l'origine sociale et la trajectoire familiale.

3. It is a career of events, activities and meanings, and the making and remaking of meanings through those activities and events, and it is a career of relationships and the constant making and remaking of relationships, including relationships between position and disposition.
 4. Le concept de «parcours» est plus neutre sociologiquement et moins déterministe que celui de «trajectoire», même si certains parcours prennent la forme de trajectoire. Contrairement au concept de «carrière», il n'est pas toujours constitué d'étapes ordonnées séquentiellement.
 5. Cette acception du concept de «cheminement» est assez près du concept d'«itinéraire»: «la manière dont un trajet se trouve dirigé par l'ensemble des déterminations inscrites en amont de chacun de ses mouvements» (Passeron, 1989, p.19).
-

RÉSUMÉS

L'objectif de l'article est de proposer un cadre conceptuel intégré, issu de divers courants théoriques (reproduction, interactionnisme, approche biographique, parcours de vie), en vue d'articuler les facteurs de la variabilité des parcours à l'enseignement supérieur (allongement des études, interruption et reprise des études, changements de programme, etc.). Ces phénomènes, observables en Amérique du Nord, sont plus prononcés qu'en France et plus intenses que ce que les chercheurs nord-américains avaient prévu. Ce cadre conceptuel souligne le caractère dual de la transaction entre individu et institution scolaire, expériences objectives et subjectives, parcours scolaire et extrascolaires, diverses temporalités. Les questions d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que d'indécision y sont analysées.

The objective of the article is to propose an integrated conceptual framework based on various theoretical approaches (reproduction, interactionism, life history, life course) used to articulate factors of variability in educational pathways found in higher education (e.g. extended education, interrupting and resuming studies, changing programs). These phenomena—observable and more prevalent in North America than in France—are far more pronounced than expected by North American researchers. The framework emphasizes the duality of transactions between: student and educational institution; objective and subjective experience; educational and non-educational pathways; and various temporal dimensions. Issues related to educational and vocational decisions as well as indecision are also analyzed.

INDEX

Mots-clés : enseignement supérieur, indécision vocationnelle, orientation scolaire, Parcours étudiants, transition

Keywords : higher education, school guidance, Student pathways, transition, vocational indecision

AUTEURS

FRANCE PICARD

Professeure, Université Laval, Québec - Thèmes de recherche : indécision scolaire et professionnelle, sociologie de l'orientation, parcours étudiants, éducation des adultes - Contact : Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), Département des Fondements et pratiques en éducation, Pavillon des sciences de l'éducation -2320 rue des Bibliothèques, bureau 574, Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6 – Canada. Courriel : france.picard@fse.ulaval.ca.

CLAUDE TROTTIER

Professeur associé, Université Laval, Québec - Thèmes de recherche : indécision scolaire et professionnelle, sociologie de l'orientation, parcours étudiants, éducation des adultes - Contact : Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), Département des Fondements et pratiques en éducation, Pavillon des sciences de l'éducation -2320 rue des Bibliothèques, bureau 574, Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6 – Canada. Courriel : france.picard@fse.ulaval.ca.

PIERRE DORAY

Professeur et directeur, Centre Interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal - Thèmes de recherche : indécision scolaire et professionnelle, sociologie de l'orientation, parcours étudiants, éducation des adultes - Contact : Département de sociologie, Université du Québec à Montréal - Case postale 8888, succursale Centre-ville - Montréal (Québec) H3C 3P8 - Canada