

## Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique

## Between yesterday and tomorrow : Adults in technical education, their trajectories and assiduity

Pierre Doray, Paul Bélanger et Lucia Mason

Numéro 54, automne 2005

Temporalités. Le temps : un enjeu social et politique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/012861ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/012861ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (imprimé)

1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Doray, P., Bélanger, P. & Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques*, (54), 75–89. <https://doi.org/10.7202/012861ar>

### Résumé de l'article

Considérant les différentes temporalités comme des ressorts ou des sources possible de l'action sociale, les auteurs examinent comment elles influent sur la persévérance et la non-persévérance scolaire des étudiants et étudiantes en retour aux études dans l'enseignement technique. Ils remarquent d'abord que le futur est au coeur du projet de retour aux études, qui est, pour tous les étudiants, axé sur la mobilité professionnelle ou l'amélioration des conditions de vie. Par la suite, ils cernent les caractéristiques de l'expérience scolaire en cours, avec la présentation de six carrières étudiantes. L'expérience scolaire mène à des départs du programme ou au décrochage. La logique de la reproduction s'exerce : les héritages et les acquis antérieurs, tel un capital de dispositions et de compétences mobilisables dans les études, ont une influence déterminante sur le déroulement de celles-ci. La plupart de ces adultes ont éprouvé des difficultés que tous n'ont pas surmontées.

# Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique

Pierre Doray, Paul Bélanger et Lucia Mason

Le temps peut être objet d'analyse par l'usage qu'en font les acteurs sociaux. Il s'agit alors de saisir les effets des formes d'appartenance sociale sur l'utilisation du temps. On peut aussi examiner les articulations possibles ou effectives construites entre les différents temps par les acteurs; c'est ce que font par exemple les travaux sur la conciliation travail-famille. Le temps renvoie alors à des sphères de la vie (Mercure, 1995): sphère publique ou sphère domestique, sphère (temps) du travail, du loisir ou du travail domestique. L'analyse du temps peut aussi porter sur le découpage des étapes de la vie et sur les passages entre ces étapes: passage de l'enfance à l'adolescence, de l'âge adulte à l'âge de la retraite. L'examen peut être fait du point de vue des acteurs individuels, des orientations normatives ou de la distribution des ressources sociales qui orientent l'usage du temps ou précèdent les découpages sociaux de la vie individuelle et collective.

Appliquée au champ de l'éducation, la première voie consisterait à se demander de quoi est fait le temps scolaire et comment les étudiants l'utilisent: à décrire et à analyser l'expérience scolaire, la dynamique entre l'institution scolaire et les individus socialement façonnés. La seconde voie chercherait plutôt à dégager les articulations entre le temps de travail et le temps d'études pour voir comment elles interviennent dans les formes de scolarisation et d'apprentissage. La conciliation entre travail, famille et études des étudiants adultes s'inscrirait dans cette orientation. Une troisième voie consisterait à saisir comment le temps des études n'est plus seulement celui de l'enfance et de la jeunesse mais s'étend sur toute la vie.

L'examen des liens entre temporalité et expérience scolaire peut se faire, nous semble-t-il, d'une manière différente mais complémentaire des voies précédentes, si on considère que la

marque des différentes temporalités se fait sentir dans l'analyse des ressorts ou des sources de l'action sociale. À cet égard, des théories sociologiques mettent en évidence le rôle des différentes temporalités pour rendre compte d'une décision ou d'une pratique sociale. Par exemple, les théories de la reproduction, qui visent à saisir le poids des structures sociales comme déterminants de l'action sociale, soulignent l'importance des héritages et des acquis antérieurs liés à l'origine sociale, dont la constitution des *habitus*, pour comprendre l'action à un moment donné (Lahire, 1998). Pour l'ethnométhodologie, la signification d'une action se trouve dans la situation en cours. Finalement, les anticipations ou les projets individuels sont souvent scrutés pour expliquer les mobilisations individuelles ou collectives (Béret, 1986 et 2002).

Cette analyse vise à saisir le rôle des diverses temporalités dans la persévérance<sup>1</sup> ou la non-persévérance

scolaire des étudiants et étudiantes de l'enseignement technique<sup>2</sup>. Cette question est devenue un enjeu social. Dans le contexte économique récent (longue crise de l'emploi suivie, dans de nombreux secteurs, de pénuries de main-d'œuvre), le diplôme apparaît de plus en plus comme un outil d'insertion professionnelle. En éducation, les politiques mettent l'accent non seulement sur l'accès aux ressources éducatives mais aussi sur la réussite, trop souvent identifiée à l'obtention du diplôme. Au sein de l'enseignement technique, la population étudiante «adulte» forme un contingent important : en 2001, 22 554 personnes de 22 ans et plus étaient inscrites dans un programme conduisant à un diplôme<sup>3</sup>, soit 26 % de l'effectif global de 86 968 étudiants.

Après certaines précisions théoriques et méthodologiques, nous présenterons une analyse empirique des carrières scolaires en faisant ressortir la contribution des différentes temporalités à leur déroulement. Nous verrons d'abord que le futur est au cœur du projet de retour aux études, qui s'inscrit dans une recherche de mobilité professionnelle ou économique. Nous présenterons ensuite les six carrières dégagées de l'expérience scolaire en cours des étudiants, puis nous

examinerons les articulations entre les différentes temporalités.

### Cadrage théorique

L'orientation scolaire et la persévérance scolaire sont particulièrement intéressantes pour saisir le poids des temps sociaux ou des temporalités dans l'action sociale. Elles ont fait l'objet de travaux<sup>4</sup> scientifiques où sont mis en évidence les facteurs qui interviennent dans la construction des acteurs et des pratiques sociales, en lien avec diverses temporalités.

Le poids du passé est souvent souligné ; par exemple, le meilleur prédicteur de la persévérance serait la performance scolaire antérieure (Murtaugh, Burns et Schuster, 1999). Selon les auteurs du bilan diagnostique de la diplomation dans l'enseignement technique, «globalement les élèves qui arrivent au collégial avec des moyennes au secondaire élevées obtiennent plus souvent un DEC [diplôme d'études collégiales] que les autres» (Paillé et al., 2003 : 4). Les habiletés et les habitudes éducatives acquises antérieurement jouent un rôle stratégique dans la persévérance à un cycle donné de formation. L'expérience scolaire antérieure peut aussi influencer les choix ultérieurs, à la fois par le biais de la sélection scolaire, qui contribue à réduire l'éventail des possibles, et par l'information à laquelle elle donne accès, sur les champs de savoir, les disciplines et les débouchés professionnels.

La sociologie de la reproduction sociale privilégie aussi les situations antérieures dans l'analyse des trajectoires scolaires. Le passé, soit l'origine sociale ou les expériences scolaires antérieures, se voit attribuer un poids décisif et déterminant dans l'analyse de la situation scolaire en cours car il est le moment de

l'acquisition de dispositions et de compétences mobilisables. Ainsi, le présent est largement modelé par les expériences scolaires antérieures, elles-mêmes façonnées par les appartenances sociales : la position socio-économique de la famille, les rapports de genre, l'appartenance ethnoculturelle, ancrages classiques mis en évidence par les sociologues de l'éducation (Bourdieu et Passeron, 1970; Duru-Bellat, 2002). Ainsi, les rapports de classe, de genre et de culture sont considérés comme des sources possibles de dispositions culturelles incorporées qui seraient à l'origine des choix de programme ou d'établissement (Gauthier et Mercier, 1994; Dronkers, 1994; Khonder, 2001) et du déroulement du parcours. Ces analyses expliquent le choix d'études et la persévérance en les rattachant aux habitudes, aux compétences et aux dispositions héritées ou incorporées qui modèlent les schèmes d'action et d'interprétation mobilisés dans le processus de choix (Ball et al., 2001 et 2002).

D'autres travaux insistent plutôt sur la situation présente. La nature de l'expérience en cours et la signification que les étudiants lui donnent modèlent les parcours dans le sens de la continuité ou des bifurcations. Ainsi, le degré d'engagement dans les études (Pirot et de Ketele, 2000), la qualité de l'enseignement et le désintérêt progressif pour la science (Seymour et Hewitt, 1997), le degré de conversion du métier d'élève à celui d'étudiant (Coulon, 1992) et l'intégration intellectuelle et sociale (Tinto, 1993) dans une nouvelle institution rendraient largement compte du décrochage scolaire.

Finalement, certains auteurs soulignent le rôle de l'anticipation du futur et des projets. Les choix actuels

dépendraient largement des avantages escomptés de la poursuite des études (Montmarquette et al., 2001; Seymour et Hewitt, 1997), eu égard aux coûts et avantages de leur arrêt. Les travaux sur les projets professionnels (Béret, 1986 et 2002; Felouzis et Sembel, 1997) présentent aussi les représentations du futur comme un «déterminant» des conduites en cours.

Face à cette diversité d'approches soulignant l'influence de différentes temporalités ou des différents temps sociaux sur l'expérience éducative en cours, deux choix existent. L'analyse peut se cantonner sur une temporalité et, par exemple, dégager comment les héritages influencent les parcours. Par contre, et c'est le point de vue choisi dans cet article, nous pensons qu'il est possible de saisir les articulations entre les différentes temporalités (et les dimensions biographiques qui leur sont associées) qui construisent les biographies des individus et influencent le choix d'orientation et la persévérance scolaire. Dès lors, le concept de parcours ou de carrière devient particulièrement intéressant. Il permet de prendre en compte les différents événements qui ponctuent l'expérience scolaire, choix du programme, entrée au collège et au programme, expérience scolaire avec succès et échecs, etc., et de dégager des cohérences. On pourra se rendre compte que les choix et les parcours (dans la continuité ou les bifurcations) peuvent être orientés par des temporalités différentes. Dans certains cas, les choix relèvent des décisions passées alors que dans d'autres, les anticipations jouent un plus grand rôle. La contribution des expériences en cours (du présent) pourra aussi être mise en évidence, soit que des éléments de ces expériences activent des dispositions passées (Lahire, 1996 et 1998), soit qu'elles provoquent une rupture et

conduisent à des bifurcations. Cette analyse permettra de mieux cerner la contribution des différentes temporalités au déroulement des carrières scolaires.

Notre concept de carrière ou de parcours scolaire est proche de la définition proposée par Crossman et al. (2003; voir aussi Gallacher et al., 2002): 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. Elle se déroule sur un temps relativement long, ouvrant sur des engagements, des désengagements et des réengagements dans plusieurs situations de formation et d'apprentissage. Toute carrière comporte un volet objectif et un volet subjectif. Crossman et al. empruntent à Bloomer et Hodkinson (2000: 590) la référence au développement de dispositions à apprendre («the development of dispositions to learning over time»). Des changements sont introduits dans les attitudes individuelles au contact d'influences et de situations diverses. Finalement, Crossman et al. reprennent de Bourdieu le concept de dispositions, c'est-à-dire de structures d'attitudes susceptibles d'influencer l'engagement dans des activités de formation. Plus largement, il s'agit en fait de la composition du capital (économique, culturel et social) détenu par chaque individu, qui fixe la position sociale de chacun.

Nous utilisons le concept de carrière de manière plus étroite, puisque nous examinons la suite d'événements jalonnant un cursus donné de formation<sup>5</sup>. Par contre, les propriétés des carrières sont très proches. Nous les définissons par quatre axes analytiques: le rapport au temps, la rela-

tion 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.

## Indications méthodologiques

Pour suivre des parcours ou des carrières, la méthode la plus appropriée, mais aussi la plus lourde à mettre en œuvre, est l'enquête longitudinale. Nous avons amorcé en septembre 2000 une enquête qualitative auprès d'un échantillon de 127 étudiants volontaires inscrits dans trois programmes de l'enseignement technique: électronique, techniques de laboratoire et informatique. Ces étudiants sont inscrits dans trois collèges publics de deux régions du Québec et dans un collège privé. L'enquête repose sur des entretiens semi-dirigés réalisés à différents moments de la scolarité des étudiants: à l'arrivée dans le programme (en août 2000), au moment d'un changement de programme ou d'un abandon (le cas échéant), à la fin de la première année de scolarité et à la fin des études. Nous avons instauré un suivi téléphonique afin de conserver le contact avec les répondants, d'être informés des bifurcations possibles et d'obtenir des informations supplémentaires sur leur expérience. Les entretiens ont porté sur différents thèmes: les premières impressions sur l'entrée au programme (cours, professeurs, pairs, collège), les activités et intérêts extrascolaires (activités de loisir, travail rémunéré), les perspectives d'avenir (projet scolaires, professionnels et personnels, emploi recherché, style de vie), leur expérience antérieure (école et programme), leur situation sociale

Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique

78

(démographique et économique), l'expérience scolaire en cours ainsi que les changements éventuels sur les dimensions analytiques précédentes.

L'analyse proposée ici s'appuie sur l'expérience de 29 étudiants revenus aux études à temps plein, choisis au sein de cet échantillon. Pour identifier les étudiants ayant effectué un retour aux études ou les adultes de notre panel, nous avons repris une convention fréquemment utilisée dans les travaux sur la participation à l'éducation des adultes. Est considérée comme adulte toute personne ayant interrompu ses études pendant au moins un an. Cette convention est une manière commode de prendre en compte un des processus sociaux qui caractérise le passage à l'âge adulte : la transition de l'école au travail. L'usage de cette convention repose sur l'idée qu'un individu qui a quitté l'école pendant un certain temps a rompu avec le processus de formation initiale, qu'il s'est inséré sur le marché du travail (ou a cherché à le faire) et qu'il peut avoir fondé sa propre unité de vie. En d'autres mots, il aurait réalisé un pas vers l'âge adulte, au sens de Galland (1996). L'inscription à temps plein dans un programme de formation technique

### Quelques caractéristiques des adultes de la cohorte

- Les étudiants adultes (13 hommes et 16 femmes) ne sont pas également partagés entre les programmes : 5 (dont 4 hommes) sont en électronique, 13 (8 hommes) en informatique et 11 (10 femmes) en techniques de laboratoire;
- 16 adultes sont des étudiants au collégial de première génération, c'est-à-dire que leurs parents ont, au plus, une scolarité secondaire; 13 ont des parents qui ont eux-mêmes fait des études collégiales ou universitaires;
- 16 personnes ont 25 ans et moins (8 hommes et 8 femmes), 6 sont entre 26 et 30 ans (3 hommes et 3 femmes) et 7 ont plus de 30 ans (2 hommes et 5 femmes);
- 19 personnes ont déjà une expérience de l'enseignement collégial (8 hommes et 11 femmes), dont 11 ont un diplôme (5 hommes et 6 femmes);
- 8 personnes ont déjà l'expérience des études universitaires (4 hommes et 4 femmes), dont 4 ont obtenu un diplôme (3 hommes et 1 femme);
- 7 personnes, dont 5 hommes, habitent dans leur famille d'origine; 6 sont célibataires et vivent en dehors de leur famille d'origine (4 hommes et 2 femmes); et 16 ont fondé leur propre foyer (4 hommes et 12 femmes); 5 vivent avec un conjoint sans enfant, 8 avec conjoint et enfant(s) et 3 sont des familles monoparentales.

*Note.* Au sens statistique, notre échantillon n'est pas représentatif de la population étudiante des programmes, la sélection des répondants ayant été réalisée sous le mode du volontariat afin de répondre aux exigences de la Commission provinciale d'accès à l'information. Cela ne signifie pas que l'analyse ne serait significative que pour la cohorte étudiée. Notre objectif est de dégager la diversité des parcours étudiants afin de comprendre les processus à l'œuvre dans la persévérance, ce que notre analyse souligne bien. Mais il est tout à fait possible que d'autres parcours existent, ce que pourrait révéler un autre panel.

constitue alors un retour aux études au sens fort du terme.

Du point de vue de l'origine sociale ou scolaire, 19 des 29 adultes sont des étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire qu'ils sont en mobilité scolaire par rapport à leurs parents. Deux traits distinguent les hommes et les femmes du panel (voir l'encadré) : ces dernières sont plus nombreuses à être âgées de 30 ans ou plus. Elles sont aussi plus nombreuses à avoir créé leur propre famille (12 sur 16); les hommes ne sont que deux dans cette situation. Une différence majeure entre les hommes et les femmes adultes réside donc dans

l'importance des responsabilités familiales.

Cette différence entre hommes et femmes ouvre sur une constatation plus générale : le passage vers l'âge adulte est fort différent selon les cas. Si tous ces adultes ont connu une interruption d'études plus ou moins longue, celle-ci n'a pas la même signification pour tous. Elle tient dans certains cas à un incident biographique (ex. accident). Le retour aux études s'inscrit alors dans une continuité de leurs études. D'autres ont interrompu leur formation initiale en raison d'une incertitude sur leur choix vocationnel, et le retour aux études signifie pour eux la poursuite de la formation initiale dans un

nouveau programme. Par ailleurs, tous ces étudiants adultes peuvent aussi avoir des responsabilités domestiques les obligeant à travailler. Le lien avec la famille d'origine est également variable. Sept membres d'un premier sous-ensemble de 13 célibataires vivent toujours dans leur famille d'origine; les treize (9 hommes, 4 femmes) ont eu une expérience de travail ou ont un emploi, un étudiant a même créé une entreprise. Un autre sous-ensemble (12 femmes, 4 hommes) réunit les adultes qui ont fondé leur propre famille; la majorité (11 sur 16) a un ou plusieurs enfants.

### **Retour aux études : une question d'anticipation et de projet**

Pour les étudiants adultes, le retour aux études constitue une bifurcation par rapport à leur situation antérieure ou actuelle. Son ressort se trouve dans la volonté de changement et d'amélioration de leur situation sociale et économique. En fait, l'anticipation d'une situation professionnelle ou économique meilleure motive le retour aux études. Il s'agit, dans certains cas, d'un rattrapage scolaire, situation déjà analysée (de Montlibert, 1973 et 1977). L'inscription au programme devient une scolarisation de la seconde chance à la suite d'un échec scolaire, d'un incident biographique obligeant une interruption ou d'une désillusion face à la spécialité étudiée en formation initiale. Ces individus désirent corriger leur carrière scolaire antérieure par le retour aux études. Plusieurs sont en reconversion professionnelle. Ayant vécu une désillusion professionnelle dans un emploi précédent, ils reviennent aux études dans une spécialité avec laquelle ils auraient une plus grande affinité. Finalement, et c'est la situation de la

majorité des étudiants adultes, le retour aux études se réalise dans le cadre d'un projet de mobilité sociale et économique. Insatisfaits de leurs conditions de travail (y compris le revenu de leur emploi) ou désireux de hausser leur niveau de vie familiale, les étudiants décident de revenir aux études dans un domaine ouvrant sur des perspectives économiques jugées plus intéressantes. L'entrée au programme et l'amorce de l'expérience éducative prennent leur sens non pas dans l'univers éducatif, mais bien dans le rapport anticipé à l'emploi et dans l'amélioration espérée de la situation professionnelle et économique.

L'entrée au programme se réalise en fonction de deux registres d'action: l'affinité face au futur métier et les conditions jugées favorables de travail. Le premier cas de figure peut être illustré par Léonard. Diplômé de deuxième cycle en sciences de l'environnement, il n'a pas apprécié les conditions de travail dans ce domaine qu'il a rapidement quitté. C'est en occupant un emploi d'ouvrier non qualifié dans une entreprise culturelle qu'il découvre et apprécie le travail d'électronicien, il décide alors de s'inscrire dans un programme collégial d'enseignement technique en électronique. Pour sa part, Justine, qui travaille dans un dépanneur, n'y voit aucun avenir. Elle veut accéder à un emploi plus rémunérateur et à des conditions de travail plus intéressantes; elle s'inscrit alors en techniques informatiques, sans vraiment connaître le métier.

Les étudiants adultes doivent aussi anticiper les conditions de vie au cours de leurs études et donc l'accès à deux ressources stratégiques: le revenu et le temps. Différentes stratégies sont employées par les adultes

pour assurer leur subsistance: recours aux prêts et bourses, travail à temps partiel, soutien des parents et aide du conjoint. Les célibataires ou les familles monoparentales ne peuvent recourir qu'aux trois premières stratégies. Dans le cas des personnes mariées, essentiellement des femmes, l'inscription s'est réalisée à la suite d'un consensus familial et à un moment jugé propice. Par exemple, certaines ont attendu que les enfants soient plus vieux. Par contre, d'autres ont préféré commencer leurs cours avant que les enfants ne soient à l'école, le temps consacré aux études des enfants étant retranché du temps nécessaire à la réalisation de leurs propres études. Dans la majorité des cas, le retour aux études se fait grâce à un équilibre souvent fragile entre la gestion du temps et l'accès à un revenu. Le travail à temps partiel réduit le temps disponible pour les études. Mais il est souvent nécessaire, les prêts et bourses ne suffisant pas à combler les besoins économiques, surtout dans le cas des familles monoparentales. De même, le temps à consacrer aux enfants est souvent un temps emprunté sur celui des études. Il faut alors un réaménagement de la gestion du temps ou un nouveau partage des tâches avec le conjoint pour libérer du temps d'études.

Pour avoir accès au programme, plusieurs étudiants et étudiantes ont d'abord dû réussir des cours préalables. À cette fin, certains se sont d'abord inscrits à la formation générale des adultes (niveau secondaire). À l'inverse, certains adultes ayant déjà obtenu un diplôme collégial profitaient d'un avantage, n'ayant pas à suivre les cours de formation générale communs à tous les étudiants.

interruption associée à un accident biographique.

Les travaux antérieurs sur la participation à l'éducation des adultes ont souligné que cette dernière est souvent associée à un désir de promotion. Tout en observant ce type de projet, notre enquête met en évidence d'autres « expériences », soit le désir de mobilité économique des femmes, qui souhaitent améliorer leur situation familiale par un retour au travail, ou encore l'espoir d'une seconde chance après un échec scolaire, des imprévus biographiques, des reconversions professionnelles.

### **Les carrières scolaires : des articulations variées entre les temporalités**

Les projets et les anticipations sont au cœur du retour aux études, ils en sont en quelque sorte le déclencheur. Par contre, ils ne constituent pas l'unique moteur de l'expérience scolaire. En fait, celle-ci est plurielle, car nous avons repéré six carrières scolaires types. Deux sont caractérisées par la persévérance et quatre par des abandons. L'un des deux premiers types se réalise sous le signe d'une relative facilité; les étudiants dont la carrière forme l'autre type peinent tout au long du programme sans pour autant abandonner. Dans les deux cas, la composition du capital culturel et intellectuel accumulé permet de différencier les deux carrières. L'expérience en cours prend largement racine dans le passé. Les expériences éducatives conduisant à des départs se différencient par la cause de l'abandon et par les suites sur le plan des biographies individuelles. Une source de différenciation de ces quatre carrières tient dans des articulations différentes entre le passé le présent et le futur.

### *La persévérance « tranquille »*

Sur les 29 adultes de notre cohorte, sept (quatre hommes et trois femmes) poursuivent sans problème leur scolarité. Pour eux, le retour aux études et l'inscription au programme s'inscrivent dans le cadre d'une réorientation professionnelle après une déception face à un premier emploi, d'un rattrapage scolaire ou de la recherche d'une mobilité socio-économique. L'expérience scolaire de ces étudiants se déroule sans grand problème, ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas travailler ou que les cours soient jugés faciles. Iris, par exemple, souligne que sa première session a été difficile même si elle n'avait que trois cours. Les semestres ultérieurs ont été plus faciles. Katel a connu, chaque année, des périodes de stress voire de découragement. Elle a tout de même obtenu son diplôme dans les délais attendus (trois ans). Pour sa part, Marius souligne que son investissement dans les cours est variable. Il doit aimer la matière pour s'y investir à fond. Raphaël souligne l'écart entre les cours de spécialité (où il réussit bien) et les cours de formation générale, dans lesquels il a plus de difficulté. Ils ne réussissent pas nécessairement avec les meilleures notes et ils se montrent souvent critiques face à plusieurs enseignants à qui la pédagogie fait défaut.

Sur le plan des apprentissages, ils s'adaptent, grâce à leurs dispositions acquises, au régime éducatif du collégial; ils avaient quitté les études depuis peu et n'ont pas perdu les habiletés du métier d'étudiant. Trois de ces étudiants ont fait des études universitaires et même, dans un cas, jusqu'au second cycle. Maxime connaît déjà bien l'informatique, ce qui, dit-il, lui facilite la vie. Plusieurs

En somme, l'interruption antérieure du parcours scolaire et le retour aux études n'ont pas tout à fait la même signification d'un « adulte » à l'autre<sup>6</sup>. Nous retrouvons d'abord des individus qui sont entrés de plain-pied dans l'âge adulte et ont quitté l'école depuis plusieurs années. Ils ont une famille — relativement nombreuse dans certains cas — et souvent un emploi. Le retour aux études vise une mobilité socio-économique et une amélioration des conditions de vie et de travail. La deuxième situation est celle des étudiants en reconversion professionnelle. Une première expérience professionnelle ne s'étant pas révélée concluante (absence d'emploi, emplois non intéressants, désillusion professionnelle, etc.), le retour aux études vise la reconversion vers un autre domaine. Il y a les situations de rattrapage scolaire. Ces adultes se sont inscrits antérieurement à d'autres programmes (parfois à plusieurs), mais ont dû interrompre leur formation pour diverses raisons et sans que leur orientation professionnelle soit clarifiée. Toujours à la recherche de leur destinée, ils ont quitté l'école pendant plusieurs mois avec l'intention d'y revenir. Dans d'autres cas, le retour comble une

bénéficient aussi d'une scolarité allégée parce qu'ils ont déjà un diplôme d'études collégiales. Maxime souligne que ses aspirations professionnelles sont devenues plus réalistes par rapport au projet, d'autres ont affermi leurs aspirations scolaires. Ainsi, Iris a rapidement envisagé de poursuivre ses études à l'université, ce qu'elle a fait. Katel s'inscrira à l'École de technologie supérieure (ETS), qui débouche sur la profession d'ingénieur et admet des étudiants venant de l'enseignement technique. L'expérience scolaire est donc l'occasion pour chacun de confronter son projet. Positive, elle permet de confirmer le choix initial. Plus on progresse dans les études, plus on apprécie le domaine.

L'intégration sociale dans le collège ou la communauté étudiante paraît dans l'ensemble moins importante pour la poursuite des études (Ashar et Skenes, 1993). Léonard s'est intégré par l'aide qu'il apporte aux autres. Par contre, d'autres étudiants signalent la distance qui existe entre eux et les autres étudiants plus jeunes; l'âge est un facteur de clivage sans être pour autant un élément d'exclusion.

La situation extrascolaire contribue manifestement à rendre les études plus faciles. La conciliation entre travail (ou accès à des ressources économiques) et études se réalise de manière relativement facile. Plusieurs étudiants sont célibataires, sans enfants ni responsabilités familiales. Plusieurs étudiants possèdent des atouts économiques ou ils ont planifié leurs conditions de vie pour se consacrer à leurs études. Ils se sont, pour la plupart, bricolé des conditions de vie associées à un congé éducation, formule encore inexistante au Québec. Katel a des

économies provenant de l'indemnisation touchée pour son accident. Maxime a aussi des économies et il travaille l'été. Léonard a des économies et il est concierge (il n'a pas besoin de payer de loyer). Marius s'occupe d'une personne en fauteuil roulant, ce qui lui procure le gîte. Ingrid, qui devait travailler pour assumer ses responsabilités économiques, devient enceinte au cours de ses études. Or, elle bénéficie d'une rente de la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) à la suite d'un retrait préventif. Finalement, deux étudiants occupent des emplois à temps partiel sans que cela semble nuire à leurs études. Un autre élément relevant de l'expérience extrascolaire fréquemment mentionné est le soutien des proches. Raphaël, par exemple, reçoit un soutien économique de son père, mais, pour plusieurs, ce soutien prend la forme d'un encouragement du conjoint ou des parents.

Dans l'ensemble, ces étudiants ont persévéré dans leurs études, les ont terminées et ont trouvé un emploi. La persévérance se révèle associée au cumul de différents facteurs, eux-mêmes associés au passé comme à la situation présente. Cette carrière tient d'une logique de reproduction: les dispositions et compétences éducatives acquises sont facilement mobilisables dans les études en cours, et l'on profite des avantages d'une scolarité moins lourde, du fait des diplômes déjà en poche. L'expérience scolaire en cours renforce l'engagement dans les études, grâce à des résultats scolaires en amélioration ou à la confirmation professionnelle. Finalement, des conditions extrascolaires favorisent la persévérance par l'absence de problèmes financiers, une conciliation du temps consacré aux études et du temps extrascolaire

relativement souple et l'encouragement des proches.

### *La persévérance difficile (l'épreuve surmontée)*

Ce parcours est le fait de sept étudiants (trois hommes et quatre femmes). Ils se distinguent des précédents par la signification qu'ils donnent à leur expérience, soulignant leurs difficultés, le stress qu'ils subissent et les échecs auxquels ils font face dans un ou plusieurs cours. Ils se rapprochent du premier groupe par la nature des motifs qui les ont décidés à revenir aux études et à s'inscrire au programme, soit le rattrapage scolaire pour plusieurs, la reconversion professionnelle ou la recherche de mobilité pour d'autres. Leur expérience en cours est ressentie comme une épreuve, faite de difficultés scolaires et d'échecs; ils éprouvent de l'ennui ou un manque de motivation face à certains types de savoir enseignés; l'absence d'intégration sociale leur pèse; ils concilient difficilement études et autres obligations; l'écart entre le régime de l'enseignement en éducation des adultes au secondaire et celui de l'enseignement technique postsecondaire est pour eux un obstacle.

Pour ces étudiants, les difficultés scolaires se manifestent surtout au premier semestre, moment clé de l'adaptation au nouveau régime éducatif, mais elles se poursuivront tout au long du parcours de formation. Madeleine note que le mode d'évaluation des cours de son programme collégial (laboratoire) diffère du style d'examen de niveau secondaire. D'autres signalent le rythme d'apprentissage trop rapide, leurs difficultés de concentration, une difficile assiduité au travail, la qualité douteuse des enseignements (et des

enseignants), les exigences de travail trop élevées, les horaires qui ne tiennent pas compte des contraintes des adultes, etc. Jules avoue moduler ses efforts en fonction de l'intérêt de la matière. Il préfère nettement la biologie à la chimie ou à la physique. Les sessions sont infernales à ses yeux quand il y a moins de cours intéressants. Certains de ces problèmes relèvent de dispositions ou d'habitudes personnelles, mais d'autres sont nettement ancrés dans le régime éducatif collégial actuel, qui tarde à prendre en compte les conditions d'apprentissage de ces adultes.

Billy a des difficultés de concentration, mais il a aussi une difficulté à s'intégrer au collège. Lors du second entretien, il insistera sur le fait qu'il est de moins en moins capable de supporter les autres étudiants, jugés indisciplinés, peu intéressés à leurs études, et s'adonnant au plagiat. Sa stratégie de contournement de cette difficulté est de quitter temporairement le programme en réalisant un stage en coopération internationale dans un pays en voie de développement, où on reconnaîtra sa compétence technique pour installer des ordinateurs.

L'expérience scolaire est une source de stress (souvent, même quand les notes sont bonnes). Inès a trouvé particulièrement difficile d'étudier le soir, période qu'elle consacrait normalement au repos. À la deuxième session, elle connaîtra un surmenage («burn-out»). Madeleine aussi fait ressortir l'importance du stress. Elle n'a plus de temps libre; tout son temps est consacré aux études, à sa fille (elle est mère monoparentale) et au travail (en fin de semaine). C'est un problème commun: la conciliation difficile entre les obligations familiales, le temps à consacrer au travail et celui réservé aux études. Gisèle insiste sur le fait qu'avec ses trois filles à la maison, il lui est difficile d'étudier.

Ces difficultés ne conduisent pas pour autant les étudiants à abandonner. La motivation associée à leur projet professionnel permet de surmonter les obstacles et les échecs. Les étudiants reprennent le ou les cours échoués. Certains améliorent leurs conditions d'existence: Inès a obtenu une bourse en deuxième année, ce qui lui a permis de réduire son temps de travail salarié; Madeleine s'est fait un copain qui l'aide et l'encourage. D'autres apportent des ajustements à leur mode d'études ou à l'organisation de leur temps: on peut gagner du temps à consacrer aux études en réduisant le temps de travail salarié ou en déménageant en résidence étudiante pour réduire le temps de transport; se servir davantage des ressources éducatives de l'établissement: poser des questions aux professeurs, demander des rendez-vous, utiliser les services de soutien à la persévérance, consulter un aide pédagogique individuel (API); réduire le rythme des études et allonger leur durée et bénéficier

d'une intégration sociale plus forte facilitant le travail en équipe.

Cette deuxième carrière est aussi marquée au sceau de la reproduction: les lacunes dans le métier d'étudiant et le capital intellectuel acquis trouvent écho dans la scolarité en cours. Les difficultés scolaires actuelles tiennent en partie au passé. Par exemple, par rapport aux étudiants de la première carrière, qui avaient, à une exception près<sup>7</sup>, réalisé des études antérieures en science, dans le présent groupe, la situation est inverse<sup>8</sup>. En fait, plusieurs ont dû acquérir des préalables en sciences avant d'entrer dans le programme. La présente carrière se distingue aussi par une conciliation plus difficile entre les conditions d'existence et l'expérience scolaire, à cause de la présence d'enfants ou de l'obligation de travailler.

### *L'épreuve non surmontée et sans suite*

Ce parcours a été pour les étudiants qui l'ont emprunté un épisode de vie sans lendemain, une parenthèse dans leur vie. Les difficultés et les échecs scolaires ont rapidement eu raison de la volonté d'étudier et du projet de rattrapage scolaire ou de mobilité sociale. En plus, aucune suite à leur expérience dans le programme n'est vraiment envisagée. Chacun a retrouvé la position sociale occupée avant d'amorcer cette tentative de retour aux études.

Guylaine, qui a terminé ses études secondaires, s'est inscrite dans un autre programme technique. Réalisant qu'elle n'aimerait pas travailler dans le domaine, elle a changé de programme pour s'inscrire en techniques de laboratoire. Gaétane et Irma se sont inscrites au même programme après avoir acquis les forma-

tions préalables dans un centre d'éducation des adultes de niveau secondaire et dans un programme d'Accueil et intégration. Isaac a fait une année de scolarité collégiale en sciences humaines, puis a abandonné. Il est retourné à l'éducation des adultes du secondaire pour terminer un cours de mathématique et, par la suite, s'inscrire à un programme collégial court en micro-informatique, programme qu'il a abandonné. Par la suite, il a été admis en techniques informatiques. Aymar a commencé des études en techniques physiques qu'il a abandonnées après plusieurs échecs. Il a trouvé un emploi, mais, désirant toujours obtenir un diplôme dans son domaine, il s'est inscrit en électronique et a de nouveau abandonné ses études. Hughes s'est inscrit en électronique pour parfaire ses connaissances techniques et améliorer ses chances d'insertion professionnelle dans l'industrie du spectacle, mais, dès le premier semestre, il a abandonné à son tour.

Ces étudiants ont connu dès l'entrée au programme des difficultés scolaires, qu'ils énumèrent :

- une charge de travail trop lourde;

- des difficultés de compréhension dans des cours importants (ex. Programmation I en Informatique, Mathématiques ou Chimie organique en Chimie biologie) et la nécessité de recourir aux services d'aide et de soutien à l'apprentissage;

- l'absence d'encadrement des étudiants;

- le stress associé aux études ou les problèmes de santé;

- la mauvaise qualité pédagogique des enseignants;

- la perte d'intérêt pour la matière;

- l'écart entre le régime éducatif de la formation générale des adultes du secondaire et celui de l'enseignement technique collégial.

Ida est dans une situation un peu différente. Elle a déjà un diplôme d'enseignement collégial (DEC) et travaille comme secrétaire. Elle cherche une mobilité socioéconomique que l'informatique, croit-elle, pourra lui procurer. Très rapidement cependant, son projet tourne au cauchemar : difficultés d'études, de conciliation entre famille et études, et surtout déception professionnelle. Le programme ne correspond pas du tout à ses attentes pour un perfectionnement en soutien informatique, en rapport avec son travail de secrétariat. Elle réalise rapidement qu'elle n'est pas à sa place, ce qui se manifeste par le fait qu'il n'y a pas de femmes dans le domaine et par les relations difficiles que les professeurs entretiennent avec les étudiantes, et abandonne le programme.

L'abandon du programme tient certes aux difficultés scolaires (que révèlent les échecs), mais aussi à une orientation scolaire et professionnelle incertaine qui a conduit à un désenchantement professionnel. Ida avoue ne pas connaître le travail des techniciens en informatique. Elle est attirée par les excellentes conditions de travail du domaine. Guylaine en est à son troisième programme dans l'enseignement collégial. Irma a choisi son programme sur le conseil d'un ami sans chercher plus d'information; aimant travailler avec les ordinateurs, elle envisage maintenant de s'inscrire dans une AEC (programme court offert aux adultes) en informatique. Isaac en est à son troisième programme au collégial. Après

son abandon, il s'est inscrit à un quatrième (Arts et lettres), qu'il a aussi abandonné après deux sessions. Gaétane a abandonné pour des raisons de santé (fatigue), sur les conseils de son médecin. Cette fatigue est elle-même associée à la difficulté de concilier travail et études. Or, elle ne peut pas arrêter de travailler. Mais son choix de programme n'est pas très assuré : si elle veut connaître une mobilité professionnelle, elle ne sait toujours pas, à son arrivée au collège, vers quel programme se diriger. Hésitant entre « techniques de laboratoire » et « assainissement des eaux », elle s'est finalement décidée après avoir consulté deux personnes travaillant dans le domaine.

Cette carrière se caractérise comme les précédentes par une logique de reproduction, car les lacunes dans la composition du capital intellectuel et le métier d'étudiant acquis antérieurement conduisent rapidement à des échecs scolaires. Ce facteur se combine à un autre : les incertitudes en matière d'orientation scolaire, qui tiennent aux expériences antérieures et aux modes de choix de programme. Dans de telles conditions, le désenchantement scolaire ou professionnel, qui s'ajoute à l'épreuve strictement scolaire, confronte les choix. Les étudiants partent parce qu'ils ne trouvent aucun sens à l'expérience en cours, ce qui les distingue des étudiants du parcours précédent, qui persévèrent malgré les difficultés.

### *L'épreuve orientante*

Si d'autres étudiants ont aussi quitté leur programme à cause de leurs échecs scolaires ou de leur désillusion professionnelle, cette expérience leur a toutefois permis de

confirmer leur choix et de se réorienter. Le passage, loin d'être inutile, a ouvert de nouveaux horizons.

Rainer a fait des études en géomatique, mais n'a pas trouvé d'emploi dans ce domaine, à cause de la conjoncture économique. Il s'inscrit en informatique afin d'obtenir une promotion dans le cadre de son emploi actuel. Cette expérience confirme sa préférence pour la géomatique; il quitte l'informatique et décide de s'inscrire dans un programme court dans son domaine de prédilection. Isaure a depuis longtemps mis en œuvre son projet de formation, ayant pris trois ans pour terminer ses études secondaires avant de s'inscrire au cégep. Elle fait un semestre en sciences humaines et décide de bifurquer vers la formation technique. Hésitant entre techniques administratives et techniques informatiques, elle choisit les secondes, mais les difficultés scolaires (qu'elle attribue aux professeurs, à la qualité des cours et au manque d'encadrement) la font bifurquer vers les techniques administratives, où tout se passera bien. Le passage en informatique n'aura donc pas été un échec complet. Barbara est dans une situation similaire. Elle retourne aux études, en informatique, pour amé-

liorer ses conditions de travail et parce que son conjoint est dans le domaine. Elle connaît rapidement une déception professionnelle, le contenu du programme ne l'intéressant pas. Cette expérience n'est pas complètement négative, car elle lui a permis d'entreprendre une démarche systématique d'orientation qui la conduira vers un autre champ d'études et un emploi correspondant.

Dans ces trois cas, contrairement à ce qui s'est passé pour la carrière précédente, le passage dans le programme a permis de préciser l'orientation professionnelle des étudiants; le domaine ou la spécialité de prédilection a été confirmé, ou des démarches ont conduit à un meilleur choix de carrière. Cette carrière se joue autour de l'expérience en cours et de la reformulation des projets. Dans ce sens, elle articule deux temporalités : le présent et le futur.

### *Les départs prévus ou planifiés*

Un troisième type de parcours est celui de deux étudiants (hommes) qui, dès leur entrée dans le programme, prévoyaient ne pas aller jusqu'au bout. Bertrand est père de famille (son fils est aussi inscrit au programme d'électronique) et travaille depuis plusieurs années pour une grande entreprise dont la situation économique est difficile. Afin de s'assurer une reconversion possible, il décide d'entreprendre des études qui lui ouvriraient la porte d'entreprises plus stables. Son retour aux études s'inscrit dans une logique de police d'assurance. Or, dès la première entrevue, il souligne que la situation économique de son employeur s'améliore. En fait, la formulation de son projet scolaire est en forte cohérence avec sa situation professionnelle et, paradoxalement,

sa décision de ne pas poursuivre l'est tout autant.

Benoît a deux passions dans la vie : la politique (il apprécie les débats) et la technique (il a un diplôme d'enseignement professionnel en électromécanique). Il a déjà un DEC en sciences humaines et a commencé des études universitaires en sciences politiques, qu'il a abandonnées pour travailler. Il veut réorienter sa carrière et décide de retourner aux études. Il choisit de faire un baccalauréat en informatique, mais il lui manque deux cours de mathématiques préalables à son entrée au programme. Obligé de retourner au cégep, il décide de prendre des cours de programmation en prévision de ses études universitaires, pour «prendre de l'avance». On le voit, dès son inscription, Benoît n'a aucunement l'intention de terminer le programme.

Ces deux étudiants sont dans une situation similaire. Leur entrée dans le programme tient essentiellement à leur projet : obtenir une politique d'assurance sur le plan de l'emploi ou profiter du temps disponible pour étudier dans la spécialité choisie avant les études universitaires. La temporalité dominante qui donne sens à ce parcours est le futur par le biais des anticipations.

### *La conciliation travail-études-famille en déséquilibre*

Un dernier cas de figure permet de rendre compte de certains abandons. Pour l'essentiel, il se joue autour de l'articulation entre l'expérience scolaire et l'expérience extrascolaire. Les départs sont le résultat, non des difficultés scolaires ou d'une désillusion professionnelle, mais d'un changement des conditions d'existence qui modifie la conciliation

entre famille et études. Cette carrière se joue autour d'une seule temporalité: le présent. Ainsi, alors que la décision de s'inscrire au programme reposait sur une organisation spécifique entre temps scolaire et temps familial, des événements imprévisibles sont venus bousculer cette organisation et compliquer la conciliation des deux facettes du temps présent.

Gabrielle a repris des études collégiales (technique de santé animale) qu'elle avait abandonnées. Par la suite, elle avait travaillé et eu un enfant qui a maintenant deux ans. Elle désire retourner sur le marché du travail et son choix de programme paraît correspondre au type d'emploi qu'elle recherche (elle souhaite travailler dans le domaine de l'environnement). Le retour aux études n'est pas facile, bien qu'elle n'avait pris que trois cours pour le premier semestre. Elle doit se rappeler les notions de base en chimie et retrouver un rythme de vie associé à sa condition d'étudiante. Le second semestre sera plus facile. Mais son fils doit suivre des traitements médicaux qui se déroulent à la même heure que ses cours. Elle abandonnera ses études pour soutenir son fils.

Marielle a un DEC en sciences humaines. Elle a amorcé comme étudiante libre des études universitaires qu'elle a abandonnées à la deuxième session. Elle a travaillé, et surtout elle a eu quatre enfants. Elle veut retourner sur le marché du travail pour améliorer la situation économique de sa famille. Le programme collégial l'intéresse. Elle s'est inscrite à l'enseignement des adultes secondaire pour acquérir les préalables. Le premier semestre a été difficile, le second plus facile. L'organisation du temps familial lui facilite les choses

(par exemple, son mari quitte la maison avec les enfants le samedi matin pour lui permettre d'étudier), jusqu'au moment où un de ses enfants doit (aussi) suivre des traitements médicaux. Ce conflit d'horaire la conduit à abandonner ses études pour se consacrer à ses responsabilités familiales. Pour Marielle comme pour Gabrielle, il y a eu rupture de l'équilibre établi pour concilier responsabilité familiale et temps d'études.

### **Carrières scolaires et statut des différentes temporalités**

Lahire (1996) a posé la question des temporalités dans l'analyse de l'action sociale, soulignant que le passé était activé dans l'action sociale, parce que l'action en cours permettait l'activation des dispositions et des compétences héritées ou acquises. Notre travail complète cette proposition en soulignant la contribution du futur. Le rapport au temps n'intervient pas de manière linéaire dans le développement des carrières scolaires des adultes. Ainsi, leur déclenchement tient largement au futur. Il constitue la temporalité dominante de la décision dans la mesure où les anticipations et les projets de mobilité professionnelle et économique sont à l'origine du retour aux études. Il participe à l'action en articulation avec les autres temporalités. Par exemple, les projets émergent souvent des expériences antérieures comme une déception professionnelle ou un incident biographique. C'est le cas des étudiants en reconversion professionnelle ou en rattrapage scolaire. Mais, dans tous les cas étudiés, les anticipations sont présentes.

Toutefois, si le futur ouvre les portes de l'école, il nous apprend peu

de chose sur l'expérience scolaire et sur le déroulement effectif de la carrière, où le présent et le passé deviennent prédominants, et contribuent souvent à fermer les portes. Le présent, ou l'expérience en cours, apparaît comme un moment de confrontation des projets et, à un triple titre, comme une épreuve. Il y a l'épreuve purement scolaire, celle des examens et des apprentissages, des relations avec les enseignants et l'institution et des relations sociales entre pairs: celle de l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1993) et de l'intégration académique (Tinto, 1993). Une autre épreuve, professionnelle, débouche sur le renforcement du choix de programme ou sur une désillusion. Elle met en jeu les représentations individuelles des savoirs et leur mobilisation dans l'activité professionnelle, avec les perspectives du métier présentées par les agents éducatifs. Elle est directement associée au processus d'orientation scolaire et professionnelle, dans la mesure où est posée la question du mode de sélection du programme d'études. La troisième épreuve associe l'expérience scolaire et l'expérience extrascolaire. Déjà, l'entrée dans le programme supposait deux ressources extrascolaires: les ressources économiques, et du temps libre à consacrer aux études<sup>9</sup>. La première est importante, mais le temps disponible à consacrer aux études est primordial.

Dans plusieurs carrières, le présent apparaît au moins en partie comme une actualisation du passé par la composition du capital intellectuel et culturel mobilisable au cours de l'expérience scolaire. Il y a continuité ou reproduction entre la composition des héritages et des acquis et les situations d'apprentissage en cours. Ainsi, la persévérance tranquille constitue

un parcours qui reprend les acquis et les avantages rendus disponibles par les expériences scolaires antérieures. Mais il y a plus dans la mesure où plusieurs facteurs associés à la situation en cours sont aussi présents pour faciliter l'engagement et la persévérance. L'articulation positive des acquis et des conditions d'existence extrascolaires est le trait dominant de cette première carrière. Une logique de continuité entre le passé et l'expérience en cours est aussi présente dans l'épreuve surmontée. La spécificité de cette carrière réside toutefois dans la signification que ces difficultés prennent pour les étudiants. Elles sont une source de réengagement dans les études. C'est tout le contraire dans l'épreuve sans suite. Les manques dans la composition du capital intellectuel conduisent à des difficultés et à des échecs. Mais ici, face à l'adversité, contrairement à ceux du parcours précédent, les étudiants préfèrent abandonner leurs études. Un autre facteur intervient dans la décision de partir : la désillusion professionnelle. Ce processus interpelle aussi les décisions antérieures et spécialement les démarches à l'origine du choix de programme. Ces trois carrières articulent le passé et l'expérience en cours dans une logique de reproduction qui

se joue largement sur le plan des acquis intellectuels et cognitifs.

Les trois autres carrières se distinguent par un rapport aux temporalités un peu différent. Ainsi, l'épreuve orientante ouvre sur le futur puisque les étudiants désirent s'inscrire dans un processus systématique d'orientation. Les départs prévus mettent aussi en jeu le futur, l'entrée dans le programme jouant le rôle de police d'assurance professionnelle ou permettant de profiter des circonstances pour suivre des cours pertinents à la mise en œuvre du projet à moyen terme. La dernière carrière met uniquement en jeu le temps présent par la difficile conciliation entre l'expérience scolaire et les conditions extrascolaires de vie.

### Conclusion

L'analyse longitudinale du processus de retour aux études des adultes révèle comment cette expérience se réalise le plus souvent dans l'adversité et les difficultés. Tout au long du parcours éducatif, la plupart de ces adultes ont éprouvé des difficultés qu'un certain nombre d'entre eux n'ont pas surmontées. Tous ont cherché dans le retour aux études une amélioration de leur situation professionnelle et économique future, mais leur destinée est finalement fort inégale. Mais, en même temps, ces anticipations et ces projets se sont plus souvent confrontés à l'expérience scolaire qui a conduit à des départs. La logique de la reproduction agit de manière sensible, les héritages et les acquis antérieurs constituant le capital de dispositions et de compétences mobilisable dans les études qui ont une influence déterminante sur la suite des choses.

Nous savons déjà que les adultes ont plus de difficultés au cours de

leurs études techniques. Il semble plus facile pour eux de quitter le programme que d'y persévérer. La présente analyse décrit avec plus de précision les processus qui conduisent à des départs ou à des abandons. Il suffit de rappeler comment la persévérance tranquille tient à un cumul de facteurs qui relèvent des expériences scolaires antérieures comme de l'expérience en cours. À cet effet, plusieurs carrières sont fortement influencées par la composition du capital culturel et intellectuel acquis à la faveur des expériences scolaires antérieures. La transformation des conditions de vie peut aussi perturber l'expérience scolaire et conduire à des départs. Il faut dire que le format institutionnel de la formation technique à temps plein, qui exige un temps d'études très long, ne favorise pas la poursuite des études lorsque le temps est une ressource rare.

L'analyse de la persévérance souligne combien cette dernière ne peut être appréhendée par le biais de modèles de l'action sociale qui ne tiendraient compte que d'une temporalité sociale. En fait, les carrières scolaires que nous avons dégagées sont largement des configurations de facteurs et de situations qui, dans la majorité des cas, relèvent de différentes temporalités. En cherchant à dégager la marque des différentes temporalités, nous avons aussi considéré les autres modes d'appréhension du temps. Ainsi, ces étudiants incarnent le décroïsonnement, préconisé par les grands projets éducatifs comme l'Éducation permanente et la formation tout au long de la vie, de l'activité éducative par rapport aux différentes étapes de la vie. Le temps, avec les ressources financières, est une donnée à considérer dans la décision de retourner aux études. Aussi, l'analyse de l'expérience scolaire

ouvre sur la question de l'usage du temps présent entre les différentes sphères d'activité par les différents acteurs. Les adultes doivent savoir concilier temps de travail et temps d'études. Il s'agit d'une condition nécessaire pour conserver du temps pour étudier.

Cette analyse ouvre aussi sur une réflexion quant à la nature des interventions à réaliser afin de favoriser la persévérance. L'enseignement technique attire des étudiants fort différents par leurs trajectoires sociales et leurs expériences scolaires antérieures. Notre analyse sur les étudiants adultes souligne cette diversité. Ils proviennent de différents milieux sociaux, plusieurs sont des étudiants de première génération, et ont connu des expériences scolaires variées allant des études secondaires difficiles aux études universitaires. Il convient donc de prendre en compte cette diversité, tant dans les formes d'encadrement et de soutien que dans l'organisation des études. En ce sens, un important travail institutionnel doit être réalisé.

Par exemple, en l'absence d'une politique québécoise<sup>10</sup> de congés éducation ou d'autres formes de financement des individus, la possibilité de trouver des ajustements ou solutions ad hoc afin d'assurer le retour aux études demeure bien inégale et fragile. Un encadrement favorisant la formulation d'un projet professionnel et scolaire réaliste paraît également nécessaire afin de réduire les situations de désillusion professionnelle ou les échecs scolaires. Des ajustements doivent aussi être mis en œuvre afin de faciliter la transition entre le secondaire et l'enseignement technique, car les formes d'apprentissage des mathématiques et des sciences en formation des adultes

rendent difficile leur mobilisation dans les études techniques. Des modulations du rythme d'études devraient aussi être introduites dans les institutions afin de faciliter la conciliation travail-famille-études. Il n'est pas possible d'intervenir sur tous les facteurs qui influencent cette conciliation, certains relevant des incidents biographiques ou familiaux, mais les établissements scolaires peuvent, par exemple au niveau des horaires, envisager des ajustements qui introduisent de la souplesse. Finalement, même si cette remarque peut apparaître évidente, rappelons que la meilleure façon de favoriser la persévérance des études en formation technique est d'agir sur les apprentissages en amont.

Pierre Doray  
Centre interuniversitaire de  
recherche sur la science et la  
technologie (CIRST)  
Département de sociologie  
Université du Québec à Montréal

Paul Bélanger  
Centre interuniversitaire de  
recherche développement sur  
l'éducation permanente  
Département d'éducation et de formation  
spécialisées  
Université du Québec à Montréal

Lucia Mason  
Centre interuniversitaire de  
recherche sur la science et la  
technologie (CIRST)  
Département de sociologie  
Université du Québec à Montréal

science et en technologie. Cette production dépend tout autant du développement économique, qui oriente la nature des procédés de travail et des qualifications, que de la formation et de l'éducation des étudiants. Notre analyse s'intéresse en particulier à ce second aspect; la production de la relève peut se comprendre par une analyse des processus de choix d'un métier (qui renvoient à l'orientation scolaire et professionnelle) et des mécanismes sociaux ouvrant sur la persévérance scolaire ou la non-persévérance.

<sup>2</sup> L'enseignement technique québécois se déroule dans une institution scolaire spécifique, le cégep, et commence formellement à la 12<sup>e</sup> année de scolarité, donc après l'enseignement secondaire. Ce cycle dure trois ans et conduit au marché du travail. Toutefois, il est de plus en plus fréquent que des étudiants, ayant obtenu leur diplôme de l'enseignement collégial (DEC), poursuivent des études universitaires. Il existe en effet une école d'ingénieurs qui accueille les étudiants de certains programmes de l'enseignement technique, l'École de technologie supérieure (ETS). Une coordination (nommée passerelle) explicite entre les programmes de l'enseignement technique et ceux de l'enseignement universitaire est de plus en plus fréquente, et fait en sorte que les étudiants qui sortent de l'enseignement technique peuvent obtenir leur diplôme de premier cycle universitaire après cinq ans d'études (trois en technique et deux à l'université).

<sup>3</sup> Source : [http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat\\_edu/donnees\\_03/tab\\_chap\\_231\\_2318.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_03/tab_chap_231_2318.pdf).

<sup>4</sup> Nous pensons à la sociologie des inégalités scolaires et de l'orientation professionnelle et scolaire, aux travaux sur l'expérience scolaire et aux travaux plus spécifiques sur la persévérance ou les départs scolaires, dont l'abandon est une forme.

<sup>5</sup> En fait, il est possible de distinguer, dans la littérature, trois concepts très proches, mais en référence à des temporalités différentes. Alheit et Dansien (1999) proposent le concept de biographie éducative, avec l'examen de l'histoire

## Notes

<sup>1</sup> Plus globalement, notre intérêt pour l'analyse de la persévérance s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur la production de la relève de main-d'œuvre en

Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique

des adultes et de formation continue : <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/formation%5Fcon/index.htm>.

## Bibliographie

88

de vie éducative de l'individu. Gallacher, Crossan et al. (2002) font état des carrières éducatives, se référant à des portions de vie éducative qui sont influencées par les portions précédentes. Notre définition insiste plutôt sur la série d'événements éducatifs et non éducatifs au sein d'une activité ou d'un processus éducatif au sein du système éducatif, d'où l'idée de carrière scolaire.

<sup>6</sup> D'un point de vue méthodologique, cette analyse qualitative souligne les limites de la convention utilisée afin de distinguer les adultes des autres étudiants et la marge « d'erreur » que son utilisation introduit dans l'analyse quantitative. Cette démonstration s'appuie sur l'usage de différents critères pour distinguer les personnes qui sont entrées de plain-pied dans l'âge adulte et qui en possèdent tous les attributs, et celles qui sont toujours en situation de passage.

<sup>7</sup> Cette exception est Raphaël. Mais, en fait, il possède une connaissance élargie de l'informatique qu'il a acquise en autodidacte.

<sup>8</sup> L'exception est Jules, qui a fait des études collégiales en sciences. Dans son cas, le manque d'intérêt pour la chimie et surtout la physique peut rendre compte de ses difficultés.

<sup>9</sup> L'accès aux premières suppose souvent une gestion du temps serrée car les étudiants doivent travailler à temps partiel.

<sup>10</sup> Malgré l'adoption en 2002 d'une *Politique gouvernementale d'éducation*

ASHAR, H., et R. SKENES. 1993. «Can Tinto's Student Departure Model Be Applied to Nontraditional Students?», *Adult Education Quarterly*, 43, 2: 90-100.

BALL, S. J., J. DAVIES, M. DAVID et D. REAY. 2001. «Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures», *Revue française de pédagogie*, 136: 65-75.

BALL, S. J., J. DAVIES, M. DAVID et D. REAY. 2002. «“Classification” and “Judgment”: Social Class and the “Cognitive Structures” of Choice of Higher Education», *British Journal of Sociology of Education*, 23, 1: 51-72.

BECKER, Howard S. 1963. *Outsider. Études de sociologie de la déviance*. Free Press of Glencoe.

BÉLANGER, Paul, et Ndia KAYEMBE. 1987. *L'éducation des adultes au collégial. En état de développement?* Québec, Conseil des collèges.

BÉLANGER, Paul. 1994. «Lifelong learning. The Dialectics of Lifelong Education», dans P. BÉLANGER et E. GELPI, éd. *International Review of Education. Special Issue: Lifelong Education*, XV, 3-5.

BÉLANGER, Paul, Pierre DORAY, Anick LABONTÉ et Mireille LEVESQUE. 2004. *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement?* Québec et Montréal, MESSF et CIRST.

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 profession-

nelle», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31, 2: 179-194.

BOURDIEU, P., et J.-C. PASSERON. 1970. *La reproduction*. Éditions de Minuit.

CHARLOT, B. 1997. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.

CHOUINARD, R., et M. FOURNIER. 2002. «Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et les adolescents du secondaire», dans L. LAFORTUNE et P. MONGEAU. *L'activité dans l'apprentissage*. Québec, Presses de l'Université du Québec: 115-136.

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*. Paris, Presses universitaires de France.

COULON, Alain. 1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, Presses universitaires de France.

CROSS, K. P. 1982. *Adults as Learners*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

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).

DESCARRIES-BÉLANGER, F. 1980. *L'école rose... et les cols roses*. Montréal, Éditions Albert-St-Martin.

DURU-BELLAT, M. 1995. «Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La “causalité du probable” et son interprétation sociologique», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 1: 69-86.

DURU-BELLAT, M. 2000. «L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix», *Éducation et sociétés*: 25-42.

- DURU-BELLAT, M. 2002. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*. Paris, PUF.
- FALLIS, R. K., et S. OPOTOW. 2003. «Are Students Failing School or Are Schools Failing Students? Class Cutting in High School», *Journal of Social Issues*, 59, 1: 103-119.
- FELOUZIZ, G., et N. SEMBEL. 1997. «La construction des projets à l'université», *Formation-emploi*, 58: 45-60.
- GALLAND, Olivier. 1985. «Formes et transformations de l'entrée dans la vie active», *Sociologie du travail*, XXVII, 1: 32-52.
- GALLAND, Olivier. 1996. «L'entrée dans la vie active en France, bilan et perspectives sociologiques», *Sociologie et sociétés*, XXVIII, 1: 37-46.
- LAHIRE, B. 1994. «Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire», dans Vincent GUY. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon, PUL: 73-106.
- LAHIRE B. 1996. «Éléments pour une théorie des formes socio-historiques d'acteur et d'action», *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIV, 106: 69-96.
- LAHIRE, B. 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, collection Essais et recherche.
- LAHIRE, B. 2002. *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris, Nathan.
- LÉVESQUE, M., et D. PAGEAU. 1990. *La persévérance aux études: la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- MACLEOD, J. 1995. *Ain't No Makin'it. Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*. Boulder, Westview Press.
- MCKENZIE, K., et R. SCHWEITZER. 2001. «Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students», *Higher Education Research and Development*, 20, 1: 21-33.
- MERCURE, D. 1995. *Les temporalités sociales*. Paris, L'Harmattan.
- MONTLIBERT, C. de. 1973. «Le public de la formation des adultes», *Revue française de sociologie*, XIV: 529-545.
- MONTLIBERT, C. de. 1977. «L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes», *Sociologie du travail*, 19, 3: 243-265.
- MONTMARQUETTE, C., S. MAHSE-REDJIAN et R. HOULE. 2001. «The Determinants of University Dropouts: A Bivariate Probability Model with Sample Section», *Economics of Education Review*, 2: 475-484.
- MURTAUGH, P. A., L. D. BURNS et J. SCHUSTER. 1999. «Predicting the retention of university students», *Research in Higher Education*, 40, 3: 355-371.
- PAGEAU, D., et J. BUJOLD. 2000. *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras*. Québec, Université du Québec, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle.
- PAILLÉ, L., et al. 2003. *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique: une course à obstacles?* Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- PIROT, L., et J.-M. DE KETELE. 2000. «L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées», *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, 2: 367-394.
- RAMIREZ, F. O., et C. M. WOTIPKA. 2001. «Slowly but Surely? The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-1992», *Sociology of Education*, 74 (juillet): 231-251.
- RIVIÈRE, B. 1996. *Le décrochage au collégial: le comprendre et le prévenir*. Laval, Beauchemin.
- SEYMOUR, E., et N. HEWITT. 1997. *Talking About Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*. Boulder, Westview Press.
- TERRAIL, J.-P. 1990. *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* Paris, Presses universitaires de France.
- TERRIL, R. 1988. *L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs*. Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- TINTO, V. 1993. *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago et Londres, The University of Chicago Press.
- VALLERAND, R.-J., M.-S. FORTIER et F. GUAY. 1997. «Self-Determination and Persistence in Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout», *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 5: 1161-1176.