

## Difficultés de transition au collégial : des politiques éducatives aux parcours des jeunes

France Picard, Pierre Canisius Kamanzi et Julie Labrosse

Numéro 70, automne 2013

Accompagnement des jeunes en difficulté

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1021157ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1021157ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Picard, F., Kamanzi, P. C. & Labrosse, J. (2013). Difficultés de transition au collégial : des politiques éducatives aux parcours des jeunes. *Lien social et Politiques*, (70), 81–99. <https://doi.org/10.7202/1021157ar>

Résumé de l'article

L'entrée aux études collégiales n'est pas synonyme d'intégration et de réussite pour tous. Le présent article porte sur une population étudiante fragilisée, inscrite dans un dispositif de transition au cégep (la session d'accueil et d'intégration – SAI), pour qui la persévérance aux études est incertaine. Deux cohortes étudiantes (2009, n = 977 et 2010, n = 966) ont été suivies du secondaire jusqu'à dix-huit mois après leur entrée au cégep. L'enquête a permis de cerner la morphologie de parcours étudiants débutant par la SAI, en soulignant les difficultés particulières, mais aussi leur atténuation au fil du temps pour une certaine partie de cette population étudiante.

# Difficultés de transition au collégial : des politiques éducatives aux parcours des jeunes<sup>1</sup>

FRANCE PICARD

Professeure agrégée  
Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT)  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval  
Québec

PIERRE CANISIUS KAMANZI

Professeur adjoint  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Québec

JULIE LABROSSE

Chercheuse collégiale  
ÉCOBES Recherche et transfert  
Cégep de Jonquière  
Jonquière

Au cours des dernières années, l'intégration aux études supérieures a retenu l'attention de la communauté scientifique (Larose, Robertson, Roy et Legault, 1998 : 276 ; Dixon Rayle et Chung, 2007 : 21-25). Dans le présent article, à partir d'une étude longitudinale, nous analysons les parcours d'une frange de la population étudiante considérée comme étant fragilisée à l'entrée au supérieur, en raison d'un faible dossier scolaire, d'une interruption des études, de l'origine socioéconomique ou d'un autre facteur. La présente étude porte sur les parcours des étudiantes et des étudiants inscrits à un dispositif de transition au collégial – la session d'accueil et d'intégration<sup>2</sup> (SAI) –, créé en 1993 avec la réforme des cégeps (collège d'enseignement général et professionnel) pour améliorer la persévérance au premier palier de l'enseignement supérieur québécois.

- 
1. Recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
  2. À compter de l'automne 2013, ce dispositif aura pour appellation « Tremplin DEC ».

Notre intérêt s'inscrit plus largement dans le contexte des politiques publiques en éducation. Depuis les années 1970, les pays de l'OCDE ont soutenu un vaste mouvement de massification de l'enseignement supérieur (Briand et Chapoulie, 1993 : 13 ; Goux et Maurin, 1997 : 28). Cette massification se poursuit et s'opérationnalise à l'aide d'objectifs ambitieux d'accès et de diplomation dans le supérieur (Kaiser et O'Heron, 2005 : 25-38). L'Union européenne a ainsi adopté le plan «Éducation et formation 2020» dans lequel elle vise à ce que 40% de la population des 30-34 ans atteigne un diplôme d'études supérieures d'ici 2020 (Commission européenne, 2012 ; Union européenne, 2009). Dans cette même perspective, au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2008 : 55) proposait aux décideurs publics, sur l'horizon de 2017, de hausser le taux d'accès à l'université à 50% parmi les moins de 30 ans et le taux d'obtention du diplôme de premier cycle – le baccalauréat – à 37,5%. Ces nouvelles cibles sont assorties de recommandations visant à contrer la tendance actuelle marquée par une démocratisation ségrégative observée dans plusieurs pays ayant connu l'enseignement supérieur de masse (voir Merle, 2000 pour la France et Alon, 2009 : 746-749 pour les États-Unis). Les recommandations du Conseil ont trait à la mise en œuvre de politiques susceptibles de pallier les difficultés d'accès à l'université de groupes issus de familles à faible revenu, la participation limitée aux études supérieures en milieu rural, les faibles taux de réussite dans certains domaines d'études (ex. : les arts, les lettres, les sciences de l'éducation, le droit), l'écart croissant observé entre le taux d'accès des femmes et celui des hommes à l'université. Bref, de politiques tournées vers l'accès dans le supérieur, les pays évoluent dorénavant vers des perspectives plus larges incluant des objectifs de réussite aux études, de persévérance voire d'insertion socioprofessionnelle (Picard, 2005 : 28 ; Romainville et Michaut, 2012 : 8).

Dans les systèmes d'éducation nord-américains, il s'en est suivi une diversification des parcours marquée, par exemple, d'interruptions et de reprises d'études, de changements de programmes d'études ou d'établissements et de parcours inversés. La flexibilité des organisations scolaires est la condition préalable à la diversification des parcours (Charbonneau, 2006 : 115). Cette diversité s'observe ainsi 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 la formation continue est soutenue, etc. (Picard, Trottier et Doray, 2011 : 348). Des travaux réalisés à partir d'enquêtes longitudinales canadiennes (*Enquête auprès des jeunes en transition* : Finnie et Qiu, 2008 : 189-200 ; Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch, 2010 : 10-18 ; *Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois* : Veillette, Auclair, Laberge, Gaudreault, Perron et Arbour, 2007 : 73-84) et américaines (*National Longitudinal Survey of the High School Class* : Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld, 1987 : 798) ont permis d'en

cerner l'ampleur ainsi que les facteurs explicatifs. La massification de l'enseignement supérieur s'étant traduite par l'accueil d'une population de plus en plus hétérogène, il en a résulté un besoin d'offrir des soutiens particuliers au moment de l'intégration aux études supérieures (Cartier et Langevin, 2001 : 354 ; Schnell et Doetkott, 2003 : 378).

C'est dans cette visée de démocratisation du supérieur et de lutte contre le glissement vers une démocratisation ségrégative que la SAI a été mise sur pied dans les cégeps du Québec. À l'origine, la SAI visait à faciliter l'intégration au cégep d'un groupe de la population étudiante aux prises avec des difficultés scolaires au secondaire, des défis d'intégration liés à la langue d'enseignement, une indécision au regard d'un projet d'études, etc. (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993 : 15-16). En réponse aux besoins contemporains de la population étudiante, la quasi-totalité des cégeps offrent maintenant des formules de SAI ayant des objectifs distincts (ex. : favoriser le processus de retour aux études après une interruption, faciliter l'intégration des étudiants issus des communautés culturelles, permettre l'accès au cégep sans diplôme d'études secondaires dans le cas où six unités ou moins sont manquantes). Les décideurs publics ont octroyé un financement particulier aux fins de l'encadrement à la SAI (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993 : 16). Des mesures de soutien à l'orientation se sont ajoutées aux services existants<sup>3</sup>.

Vingt ans se sont écoulés depuis la création de la SAI, et aucune étude n'a été menée sur ce dispositif. Dans une phase préliminaire, nous avons observé que la population étudiante de la SAI, formule « orientation », est plus vulnérable sur le plan scolaire. Les cégeps y accueillent une population étudiante pour qui le projet d'études ou de carrière reste flou. En comparaison avec la population étudiante des programmes réguliers (formations préuniversitaire et technique), celle inscrite à la SAI se compose davantage d'étudiantes et d'étudiants qui viennent de familles dont aucun parent n'a suivi d'études supérieures. Au secondaire, cette population a davantage connu des expériences d'échec, de redoublement d'une année complète ou d'interruption des études. Elle a fréquenté l'éducation des adultes au secondaire dans une proportion plus élevée, ce qui constitue un autre indicateur de difficultés scolaires ou d'interruption des études. Une proportion significative de la population à la SAI intègre les études collégiales tout en complétant les unités manquantes du secondaire (Picard, Boutin et Skakni, 2010, p. 35-38).

Que deviennent ces jeunes à la marge du système d'enseignement collégial, c'est-à-dire ceux dont les possibilités de scolarisation dans le supérieur sont incertaines à l'entrée au cégep ? Dans quelle mesure l'implantation du dispositif

---

3. Ces mesures sont décrites dans Picard, Soucy et Demers, 2013 : 147-178.

SAI permet-elle une intégration réussie dans le supérieur et un soutien à la persévérance aux études ?

#### CADRE CONCEPTUEL

En sociologie, les concepts de trajectoire, de cheminement, de parcours et de carrière d'apprentissages sont utilisés pour rendre compte de la progression scolaire. Tentant de concilier les diverses perspectives théoriques qui les sous-tendent, Doray (2012 : 70) propose de retenir les concepts de parcours éducatifs et scolaires :

Les premiers correspondent à l'ensemble des expériences d'apprentissage ou des événements éducatifs réalisés dans un laps de temps long, quel que soit le lieu ou le contexte où se déroulent les apprentissages. [...] Les parcours scolaires, un sous-ensemble des parcours éducatifs, désignent l'enchaînement des situations et des événements sur une période de temps donné dans le cadre formel du système d'éducation, voire celui d'un programme de formation précis.

Le concept de parcours rompt avec la linéarité présente dans celui de cheminement ou avec le déterminisme sous-jacent au concept de trajectoire : « L'idée de parcours nous apparaît plus flexible, tant sur le plan de la variabilité de leur durée que sur celui de leur morphologie, car elle laisse plus de place à des allers-retours possibles, à des renversements de situation ou à des bifurcations. » (Doray, 2012 : 68) Sont également pris en compte les événements contingents et l'imprévisibilité dans l'élaboration des parcours éducatifs et scolaires (Bessin, 2009 : 17-18 ; Charbonneau, 2004 : 7-10 ; Grossetti, 2004 : 31-35 et 2006 : 15-19). L'ampleur de la crise étudiante qui a eu cours au Québec au printemps 2012 constitue un exemple d'événement contingent et imprévisible, dont les impacts sur les parcours éducatifs et scolaires restent à analyser.

Rattachés à ces concepts, quatre axes analytiques mettent à l'avant-plan le caractère dual de la transaction qui s'opère entre l'individu et l'institution scolaire, les expériences subjectives et objectives, les parcours scolaires et extrascolaires, mais aussi entre les temporalités (Doray, 2012 : 70-85 ; Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009 : 15-17 ; Picard *et al.*, 2011 : 354-359).

#### *La transaction entre l'individu et l'institution scolaire*

Le contexte organisationnel propre à l'institution ou au programme d'études pèse lourd dans les parcours scolaires. Il est question ici de la fonction de sélection du système d'éducation. Les étudiantes et les étudiants mettent en œuvre des stratégies pour composer avec l'organisation scolaire, par exemple en prenant les moyens pour répondre aux exigences d'admission, en suivant ou en contournant les itinéraires officiels des programmes d'études, etc. Le système scolaire transige avec des individus dont les décisions, les comportements et les

attitudes par rapport à la scolarisation comportent une bonne part d'inattendu et d'imprévisibilité.

### *L'articulation de l'expérience objective et subjective*

Cet axe renvoie à la conception interactionniste de carrière d'apprentissage qui met l'accent sur l'interaction entre les données objectives du parcours (ex. : les positions sociales antérieures, l'organisation scolaire prédéfinie, les événements du parcours) et le sens que les individus leur accordent dans leur progression scolaire, dans leur développement identitaire ou dans l'élaboration de leur projet scolaire et professionnel.

### *Les transactions entre les expériences scolaires et extrascolaires*

Se rapprochant des courants théoriques du parcours de vie (*life course*), cet axe rappelle l'importance de prendre en compte à la fois les conditions de vie tout autant que la condition étudiante dans l'analyse du parcours, l'expérience scolaire tout autant que les événements extérieurs (ex. : les conditions socioéconomiques, les événements contingents, les incidents biographiques).

### *Les temporalités*

On peut analyser un parcours par l'examen des événements passés, présents ou par les anticipations d'avenir qui sont des facteurs importants dans le processus de choix. Doray (2012 : 84) souligne la nécessité de situer les analyses de parcours ainsi que les incidences des choix dans un temps long, afin de donner un sens plus juste à l'enchaînement des événements et d'éviter les conclusions erronées. Par exemple, un échec scolaire peut être suivi d'une interruption des études, puis d'un réengagement envers un projet d'études. Avoir recours à une temporalité longue rend intelligible la succession des événements d'un parcours éducatif ou scolaire.

## QUESTIONS ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

La présente étude quantitative et descriptive se centre sur les parcours éducatifs et scolaires de jeunes Québécoises et Québécois fragilisés au moment de la transition au cégep et qui ont bénéficié d'accompagnement et de soutien particuliers dans le cadre de la SAI. Quelles formes caractérisent les parcours éducatifs et scolaires de ces jeunes dont l'intégration au cégep s'est effectuée par la voie d'un dispositif de transition? Les événements de leur parcours se distinguent-ils de ceux de leurs homologues inscrits dans un programme régulier à leur entrée au cégep? Quels motifs sont évoqués pour justifier les bifurcations

et les tournants dans leur parcours? Dans quelle mesure la SAI permet-elle de soutenir les aspirations scolaires des jeunes?

- **Nous visons trois objectifs :**
  - Cerner les difficultés scolaires des jeunes admis à la SAI à partir des données d'une enquête longitudinale portant sur des événements de leurs parcours éducatifs et scolaires, du secondaire à la quatrième session au cégep, ou l'équivalent dans le temps pour ceux qui interrompent leurs études.
  - Comparer l'ampleur de leurs difficultés à celles que rencontrent leurs homologues qui intègrent le cégep par la filière des programmes réguliers (préuniversitaires et techniques).
  - Analyser les bifurcations et les tournants dans les parcours éducatifs et scolaires des étudiantes et étudiants qui intègrent le cégep par la SAI et tenter d'en cerner les effets à moyen terme.

#### MÉTHODOLOGIE

##### *Source des données*

Deux cohortes d'étudiantes et d'étudiants inscrits pour la première fois aux études collégiales à l'automne 2009 (cohorte 2009) et 2010 (cohorte 2010) ont participé à une enquête longitudinale, incluant deux temps d'observation. En 2009, 21 cégeps au Québec ont été recrutés sur la base de la situation géographique, de la langue d'enseignement et de la taille de la population étudiante afin d'assurer une diversité dans l'échantillon. Parmi eux, 7 cégeps se sont portés volontaires à la suite d'une annonce publiée dans des revues professionnelles en ligne. Nous avons sollicité les 14 autres en fonction des critères précédents. Les cégeps participants ont donné leur consentement écrit et ils étaient libres de se retirer en tout temps, ce qui s'est produit pour l'un d'entre eux à l'automne 2010. Sur deux années consécutives, ils ont recruté les étudiantes et étudiants dans deux classes, l'une dans le cadre de la SAI et l'autre dans un cours d'un programme régulier.

##### *Description de l'échantillon*

La cohorte 2009 est composée de 920 étudiants, dont 520 femmes et 399 hommes (une omission liée au genre). Parmi eux, 481 (52,3%) sont inscrits à la SAI, alors que 439 (47,7%) fréquentent les programmes réguliers. L'âge moyen des participants est de 17,7 ans ( $s = 2,12$ ). Le taux de réponse s'établit à 82%. Au temps 2, l'échantillon diminue à 359 répondants, soit 39% de l'échantillon initial. Il comporte 145 (40,5%) participants initialement inscrits à la SAI et 214 (59,5%) dans un programme régulier. L'âge moyen des participants était de 17,6

ans ( $s = 2,13$ ) au temps 1 et la proportion de femmes est toujours un peu plus élevée (195 femmes, 135 hommes).

La cohorte 2010 regroupe 966 étudiants, dont 513 femmes et 444 hommes (9 omissions liées au genre). Parmi les répondants, 520 (53,8%) étaient inscrits à la SAI et 446 (46,2%) dans un programme régulier. L'âge moyen est de 17,8 ans ( $s = 2,00$ ). Le taux de réponse s'élève à 75%. Au temps 2, l'échantillon diminue à 320 répondants, soit 33,1% de l'échantillon initial. Il comporte 155 (48,4%) participants initialement inscrits à la SAI et 165 (51,6%) dans un programme régulier. L'âge moyen des participants était de 17,7 ans au temps 1 ( $s = 1,80$ ), et on compte un peu plus de femmes que d'hommes (188 et 112 respectivement). Dans les deux cohortes, au moins 95% des étudiantes et étudiants qui fréquentent le cégep à l'une ou l'autre des sessions couvertes par l'enquête le font à temps plein.

### *Définition des variables, méthode de collecte de données et analyses statistiques*

En nous basant sur les concepts de parcours éducatifs et scolaires développés par Doray (2012), trois catégories de variables dépendantes sont retenues dans nos analyses, soit : 1) les parcours éducatifs, 2) les parcours scolaires, 3) les aspirations scolaires. Pour les parcours éducatifs, deux événements sont considérés : l'interruption des études pendant plus de quatre mois et l'occupation d'un emploi rémunéré pendant les études. Parmi l'ensemble des motifs proposés pour justifier l'interruption des études, deux catégories de variables ont été créées : les facteurs scolaires (avoir de faibles notes, ne pas aimer le programme, vouloir changer d'établissement, se faire renvoyer de l'école, vouloir prendre le temps de choisir son programme d'études) ou les autres (manquer d'argent, travailler, se reposer, voyager, vivre une grossesse, s'occuper des enfants, avoir des problèmes de santé). Ces deux variables sont dichotomiques. Les motifs liés au travail rémunéré durant les études sont mesurés à l'aide d'une variable catégorielle : 1) pour assurer sa subsistance, 2) pour défrayer ses dépenses personnelles, 3) pour acquérir l'expérience sur le marché du travail afin de valider le choix de carrière.

Quatre événements du parcours scolaire sont pris en compte : 1) l'échec de cours, 2) l'abandon de cours, 3) le changement de programme d'études, 4) le changement d'établissement. Les données de la quatrième session ne sont pas disponibles en ce qui touche la variable « échec de cours » puisqu'au moment de l'enquête, les résultats scolaires n'étaient pas encore connus. Ces variables dichotomiques sont mesurées à l'une ou l'autre des sessions couvrant la période d'observation.

La variable « aspiration scolaire » est mesurée à l'aide de la question suivante : « Jusqu'à quel diplôme souhaiterais-tu poursuivre tes études ? ». Les choix de réponse sont : 1) diplôme d'études professionnelles (DEP), 2) diplôme d'études

collégiales (DEC), 3) diplôme d'études universitaires. Cette variable renvoie à la dimension subjective des parcours.

Le programme d'études est la seule variable indépendante incluse dans toutes nos analyses (programme SAI ou programmes réguliers). Les programmes réguliers font référence à des disciplines telles que sciences humaines, arts et lettres, administration, musique, éducation spécialisée, travail social, commerce, marketing, comptabilité, gestion, etc. Pour la cohorte 2010, le temps 2 de l'enquête (quatrième session) a été effectué durant la crise étudiante du printemps 2012, c'est-à-dire la grève étudiante visant à s'opposer à une hausse annoncée des droits de scolarité. Nous avons voulu savoir si cet événement contingent avait eu des effets sur les aspirations scolaires. À cette fin, la cohorte est prise en compte à titre de variable indépendante.

Les variables sont mesurées à l'aide d'un questionnaire prétesté auprès de 31 étudiantes et étudiants de cégep à l'hiver 2009. Au temps 1, l'administration du questionnaire a été effectuée en classe au tout début de la première session collégiale. Les coordonnées téléphoniques et le courriel des participants ont alors été recueillis. Les variables mesurées ont trait aux événements du parcours scolaire et éducatif au secondaire, ainsi qu'aux aspirations. Au temps 2, soit dix-huit mois plus tard, le questionnaire a été administré de manière électronique, et une relance téléphonique a été effectuée. Les mêmes variables ont été mesurées au cours des deuxième, troisième et quatrième sessions. Les aspirations telles qu'elles se manifestaient à la quatrième session ont été mesurées.

L'analyse et l'interprétation des résultats s'appuient sur le test du chi carré de Pearson pour établir si les différences observées sont statistiquement significatives. Lorsque les données recueillies ne permettent pas de satisfaire aux postulats sous-jacents à l'utilisation de ce test, des simulations de Monte-Carlo sont appliquées pour obtenir des évaluations non faussées du seuil exact de signification du test d'indépendance. Le seuil de signification est établi à 0,05.

## PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

### *Les parcours éducatifs*

Les groupes SAI des cohortes 2009 et 2010 sont plus susceptibles que ceux des programmes réguliers de vivre une interruption des études (tableau 1). Comme l'indique le test du chi carré, pour la cohorte 2009, les différences observées entre les groupes sont significatives. Dans ces cas où la différence est significative, le taux d'interruption passe environ du simple au double. Ainsi, pour la cohorte 2009, la proportion des étudiantes et des étudiants inscrits au programme SAI qui affirment avoir interrompu les études secondaires est de 11,1 % contre 6,4 % pour leurs collègues inscrits aux programmes réguliers. Au collégial, cette proportion s'élève à 16,6 % à la première session,

à 20 % à la deuxième session et à 22,2 % à la troisième session dans le groupe SAI. Au cours de la même période, dans le groupe des programmes réguliers, ces proportions s'établissent respectivement à 8,5 %, 9,4 % et 10,8 %. Pour la cohorte 2010, en rétrospective, le taux d'interruption des études au secondaire s'élève à 18,7 % dans le groupe SAI, contre 7 % dans le groupe des programmes réguliers. Cette différence est significative. Aux sessions subséquentes, le test de chi carré ne révèle aucune différence. En ce qui a trait aux motifs liées à l'interruption (facteurs scolaires ou autres), aucune différence significative n'a été relevée entre les groupes.

**Tableau 1 – Interruption des études à différents moments du parcours scolaire**

	Secondaire		2 <sup>e</sup> session		3 <sup>e</sup> session		4 <sup>e</sup> session	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Cohorte 2009</i>								
SAI	55	11,1	24	16,6	29	20,0	32	22,2
Réguliers	30	6,4	18	8,5	20	9,4	23	10,8
$\chi^2(1)$	6,8**		5,5*		8,2**		8,5**	
<i>Cohorte 2010</i>								
SAI	97	18,7	19	12,3	25	16,2	31	20,3
Réguliers	31	7,0	17	10,3	16	9,7	22	13,3
$\chi^2(1)$	28,6***		NS		NS		NS	

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; NS : non significatif au seuil de 0,05.

Le travail rémunéré durant les études est le fait d'une très forte majorité d'étudiantes et d'étudiants, peu importe la cohorte ou le programme d'études. Entre 69 % et 78 % d'entre eux occupent un emploi rémunéré à chacune des sessions collégiales, et aucune différence significative n'est enregistrée entre les deux groupes. En outre, comme le montre le tableau 2, dans la majorité des cas, le recours au travail rémunéré durant les études est associé à la volonté d'assumer ses dépenses personnelles (sorties, vêtements, automobile, voyages, etc.). Il n'y a pas de différence significative sur ce plan entre les groupes de la cohorte 2009 à aucune des périodes observées. Toutefois, pour la cohorte 2010, le test du chi carré révèle une différence significative aux troisième et quatrième sessions. Par exemple, à la quatrième session, 77,1 % des étudiants des programmes réguliers qui travaillent évoquent ce motif, contre 60,5 % des étudiants ayant participé à la SAI.

**Tableau 2 – Occupation d'un travail rémunéré durant les études au cégep pour payer les dépenses personnelles**

	2 <sup>e</sup> session		3 <sup>e</sup> session		4 <sup>e</sup> session	
	n	%	n	%	n	%
<i>Cohorte 2009</i>						
SAI	81	77,1	79	79,0	82	78,8
Réguliers	125	80,6	135	83,3	129	82,7
$\chi^2(1)$	NS		NS		NS	
<i>Cohorte 2010</i>						
SAI	81	67,5	76	63,9	69	60,5
Réguliers	87	73,7	90	75,6	91	77,1
$\chi^2(1)$	NS		3,9*		7,5**	

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; NS : non significatif au seuil de 0,05. Le n renvoie aux répondants qui occupent un travail rémunéré.

### *Les parcours scolaires*

En lien avec notre premier objectif, nous avons examiné quelques événements du parcours scolaire (abandon de cours, échec, changement de programme ou d'établissement), afin de cerner les difficultés soulevées et d'en évaluer l'ampleur pour le groupe SAI.

L'abandon de cours sans échec constitue une possibilité prévue dans le règlement des études. Pour chacune des sessions observées, toutes cohortes ou tous programmes d'études confondus, entre 11,7% et 22,4% d'abandons de cours sont enregistrés (tableau 3). Il y a une différence significative pour la cohorte 2009, à la quatrième session collégiale seulement, entre le groupe SAI et celui des programmes réguliers. Le premier groupe affiche un taux d'abandon de cours plus élevé comparativement au second, soit respectivement 24,1% et 11,7%.

En ce qui touche le secondaire (tableau 4), 35,8% des répondants du groupe SAI de la cohorte 2009 et 41% de la cohorte 2010 déclarent avoir connu l'échec, alors que tel est le cas pour le cinquième de leurs pairs inscrits à un programme régulier (21,2% pour la cohorte 2009 et 20,5% pour la cohorte 2010); ces différences sont significatives. Ce trait caractéristique de l'entrée au collégial des jeunes de la SAI a été mis en lumière dans une première étape de nos travaux (Picard *et. al.*, 2010 : 38). Dans la cohorte 2009, le taux d'échec demeure significativement plus élevé pour le groupe SAI en deuxième session, soulignant des enjeux de persévérance en première année, mais au fil des deuxième et troisième sessions collégiales, il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes pour la cohorte 2010 ainsi qu'à la troisième session collégiale pour la cohorte 2009.

**Tableau 3 – Abandon de cours à différents moments du parcours collégial**

	2 <sup>e</sup> session		3 <sup>e</sup> session		4 <sup>e</sup> session	
	n	%	n	%	n	%
<i>Cohorte 2009</i>						
SAI	26	21,8	26	22,4	27	24,1
Réguliers	32	16,3	28	14,5	22	11,7
$\chi^2(1)$	NS		NS		7,9**	
<i>Cohorte 2010</i>						
SAI	30	22,1	27	21,1	19	15,6
Réguliers	26	17,6	23	15,4	26	18,2
$\chi^2(1)$	NS		NS		NS	

\*\*  $p < 0,01$  ; NS : non significatif au seuil de 0,05. Le n exclut les répondants qui ont interrompu leurs études.

**Tableau 4 – Échec à différents moments du parcours scolaire**

	Secondaire		2 <sup>e</sup> session		3 <sup>e</sup> session	
	n	%	n	%	n	%
<i>Cohorte 2009</i>						
SAI	178	35,8	33	43,4	20	26,3
Réguliers	100	21,2	29	26,4	24	22,4
$\chi^2(1)$	25,1***		5,9*		NS	
<i>Cohorte 2010</i>						
SAI	211	41,0	30	35,7	29	36,3
Réguliers	91	20,5	24	27,9	12	14,6
$\chi^2(1)$	46,3***		NS		10,0**	

\*  $p < 0,05$  ; \*\*\*  $p < 0,001$  ; NS : non significatif au seuil de 0,05. À la 2<sup>e</sup> ou à la 3<sup>e</sup> session au collégial, le n exclut les répondants qui ont interrompu leurs études.

Les étudiantes et étudiants inscrits à la SAI sont proportionnellement plus nombreux à changer de programme d'études (tableau 5). À titre d'exemple, entre la première et la deuxième session, 50,4% des répondants de la SAI de la cohorte 2009 affirment avoir changé de programme d'études, comparativement à 14,8% dans le groupe des programmes réguliers. Le test du chi carré souligne des différences significatives en ce qui touche les changements opérés entre la première et la deuxième session, ainsi qu'entre la deuxième et la troisième

session. Sur ce plan, notons les conditions particulières d'admission dans un dispositif de transition, puisqu'un changement de programme est prévu dans l'organisation du parcours scolaire à la SAI dont la durée n'est que d'une seule session. Plusieurs étudiants sont admis dans le dispositif « Transition » à la deuxième session, dans l'attente d'une admission à un programme régulier. En outre, les admissions dans les programmes techniques se font uniquement à l'automne, ce qui peut exiger un deuxième changement de programme d'études dans le parcours collégial au terme de la deuxième session (hiver). Il n'y a pas de différence significative à la quatrième session. Ce résultat dénote une certaine stabilité qui s'installe progressivement dans le parcours scolaire des étudiantes et étudiants persévérants ayant bénéficié d'un dispositif de transition à l'arrivée au collégial.

**Tableau 5 – Changement de programme d'études durant le parcours collégial**

	Entre la 1 <sup>re</sup> et la 2 <sup>e</sup> session		Entre la 2 <sup>e</sup> et la 3 <sup>e</sup> session		Entre la 3 <sup>e</sup> et la 4 <sup>e</sup> session	
	n	%	n	%	n	%
<i>Cohorte 2009</i>						
SAI	61	50,4	58	53,7	15	13,8
Réguliers	29	14,8	33	17,6	16	8,9
$\chi^2(1)$	46,7***		42,1***		NS	
<i>Cohorte 2010</i>						
SAI	73	53,7	84	67,2	18	15,4
Réguliers	29	19,6	26	18,1	14	10,0
$\chi^2(1)$	35,8***		66,9***		NS	

\*\*\*  $p < 0,001$  ; NS : non significatif au seuil de 0,05. Le n exclut les répondants qui ont interrompu leurs études.

À l'instar du phénomène observé en ce qui touche les changements de programmes d'études, dans les deux cohortes, les étudiantes et étudiants de SAI de la cohorte 2009 sont proportionnellement plus nombreux que ceux des programmes réguliers à changer d'établissement (tableau 6). Quelle que soit la cohorte, des différences significatives ont été observées entre la première et la deuxième session, ainsi qu'entre la deuxième et la troisième session, mais pas entre la troisième et la quatrième session. Par exemple, entre la première et la deuxième session, 15,1% du groupe SAI de la cohorte 2009 ont changé d'établissement, alors que ce taux s'établit à 6,6% dans le groupe des programmes réguliers.

**Tableau 6 – Changement d'établissement d'enseignement  
durant le parcours collégial**

	Entre la 1 <sup>re</sup> et la 2 <sup>e</sup> session		Entre la 2 <sup>e</sup> et la 3 <sup>e</sup> session		Entre la 3 <sup>e</sup> et la 4 <sup>e</sup> session	
	n	%	n	%	n	%
<i>Cohorte 2009</i>						
SAI	18	15,1	24	21,2	8	7,1
Réguliers	13	6,6	24	12,5	10	5,3
$\chi^2(1)$	6,0*		5,1*		NS	
<i>Cohorte 2010</i>						
SAI	23	16,9	32	26,0	10	8,7
Réguliers	12	8,1	23	16,0	7	5,0
$\chi^2(1)$	5,1*		4,1*		NS	

\*  $p < 0,05$ ; NS: non significatif au seuil de 0,05. Le n exclut les répondants qui ont interrompu les études.

### *Les aspirations scolaires*

Dans les deux cohortes, on constate de nettes différences entre les deux groupes sur le plan des aspirations scolaires (tableau 7). Une proportion toujours plus élevée d'étudiants de la SAI opte pour des études secondaires professionnelles (DEP) et collégiales comme étant leurs aspirations scolaires les plus élevées. En corollaire, la tendance s'inverse dans le groupe des programmes réguliers, alors que les aspirations universitaires dominent. Ces différences sont significatives pour les deux périodes explorées dans l'enquête. À la première session, 52 % du groupe SAI de la cohorte 2009 aspirent à un diplôme universitaire, contre 92,3 % dans le groupe des programmes réguliers (tableau 7). À la quatrième session, ces taux s'établissent respectivement à 56,5 % et 83,4 %. Pour cette même cohorte, 45,7 % du groupe SAI et 7,2 % du groupe des programmes réguliers expriment des aspirations de niveau collégial à la première session. À la fin de la période d'observation, ces taux se situent à 30,6 % dans le groupe SAI et à 14,6 % dans le second groupe. Une proportion de 2,3 % du groupe SAI exprime des aspirations de niveau secondaire, contre 0,5 % dans le groupe des programmes réguliers. À la quatrième session, ces proportions s'établissent respectivement à 12,9 % et 2 %. Pour la cohorte 2010, des tendances similaires sont enregistrées.

Tableau 7 – Les aspirations scolaires

	À la 1 <sup>re</sup> session						À la 4 <sup>e</sup> session					
	DEP		DEC		Diplôme universitaire		DEP		DEC		Diplôme universitaire	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Cohorte 2009</i>												
SAI	8	2,3	159	45,7	181	52,0	16	12,9	38	30,6	70	56,5
Réguliers	2	0,5	29	7,2	374	92,3	4	2,0	29	14,6	166	83,4
$\chi^2(2)$	157,2***						31,8***					
<i>Cohorte 2010</i>												
SAI	9	2,3	176	44,9	207	52,8	22	16,4	52	38,8	60	44,8
Réguliers	0	0	29	7,4	364	92,6	11	7,6	26	17,9	108	74,5
$\chi^2(2)$	157,8***						25,7***					

\*\*\* p < 0,001. DEP : diplôme d'études professionnelles du secondaire ; DEC : diplôme d'études collégiales.

Nous avons tenté de mesurer un effet possible de la crise étudiante du printemps 2012 sur les aspirations, en tenant compte des différences entre cohortes et en contrôlant le programme d'études. Rappelons qu'à la quatrième session, la cohorte 2010 a été exposée à cette crise, ce qui n'était pas le cas pour la cohorte 2009 à la même période du parcours scolaire. La cohorte 2009 sert ainsi de groupe de comparaison. À la première session, la ventilation des aspirations scolaires selon les diplômes convoités dans chacun des groupes est presque en tout point semblable d'une cohorte à l'autre. Par exemple, dans le groupe SAI, 45,7% des étudiantes et étudiants de la cohorte 2009 et 44,9% de ceux de la cohorte 2010 aspirent à un diplôme d'études collégiales. Cette stabilité fait place à des variations à la quatrième session. Pour le groupe des programmes réguliers, il y a des différences significatives entre les cohortes en ce qui touche les aspirations  $\chi^2(2) = 7,4$ ,  $p < 0,05$ . On note un plus faible pourcentage d'aspirations universitaires dans la cohorte 2010 (74,5%) que dans la cohorte 2009 (83,4%). À l'inverse, on observe un plus fort pourcentage d'aspirations pour un DEP (7,6%) ou un DEC (17,9%) dans la cohorte 2010 que dans la précédente. Dans le groupe SAI, aucune différence significative entre cohortes n'a été enregistrée.

#### DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans le présent article, nous voulions décrire les formes de parcours empruntées par les jeunes fragilisés à l'arrivée au collégial en cernant la nature et l'ampleur de leurs difficultés, les tournants de leur parcours ainsi que leurs aspirations scolaires. À cette fin, nous nous sommes appuyés sur une analyse de données

longitudinales recueillies auprès de deux cohortes étudiantes, recrutées à la SAI et dans certains programmes réguliers offerts au cégep. Nos résultats permettent de jeter un regard critique sur les politiques publiques ainsi que sur un dispositif voué à faciliter la transition secondaire-collégial, la réussite et la persévérance aux études collégiales. En outre, ils apportent des appuis empiriques à un tout nouveau cadre conceptuel portant sur les parcours éducatifs et scolaires.

Sur le plan des politiques publiques, l'article met en évidence les dessous de la massification de l'enseignement supérieur et la nécessité de penser à des dispositifs et à des mesures ciblant explicitement les groupes fragilisés dans un dessein de démocratisation. Dans cette perspective, la SAI est un exemple éloquent de dispositif susceptible de contrer certains comportements d'exclusion fréquents chez les étudiantes et étudiants d'origine sociale défavorisée (Duru-Bellat, 2002 : 91).

Notre étude permet de porter un regard critique et nuancé à propos des différences observées entre les populations étudiantes qui s'intègrent au collégial par la SAI et par les programmes réguliers. Il serait tentant de conclure rapidement à l'inefficacité du dispositif SAI dans la lutte contre les inégalités scolaires dans le supérieur et d'adopter une attitude pessimiste. L'examen attentif des résultats en fonction des quatre axes analytiques retenus laisse entrevoir un portrait plus nuancé de la situation.

### *Transaction entre l'individu et l'institution scolaire*

Les étudiantes et étudiants de la SAI ont opéré des transactions avec le système d'éducation (interruption des études au secondaire ou au collégial, changements de programme d'études et d'établissement) dans une proportion significativement plus élevée que leurs pairs des programmes réguliers. Ces événements sont des marqueurs autant individuels qu'institutionnels en ce qui concerne l'accès et la persévérance aux études. On peut en outre y voir l'expression des stratégies étudiantes déployées dans le but de s'insérer à l'enseignement supérieur malgré les difficultés scolaires antérieures et tout en contournant les obstacles institutionnels à l'admission (ex. : préalables à une formation, contingentement de programme). Dans le contexte nord-américain de flexibilisation des organisations scolaires et de variabilité des parcours étudiants (Picard *et al.*, 2011 : 346), ces transactions ne devraient normalement pas stigmatiser la suite des études. Par ailleurs, notons que les différences significatives entre les étudiants et étudiantes persévérants de la SAI et ceux des programmes réguliers tendent à disparaître à compter de la 3<sup>e</sup> session collégiale, en ce qui touche les changements d'établissements ou de programmes d'études. Les parcours de persévérance des jeunes de la SAI prennent alors une forme similaire à ceux des programmes réguliers.

---

### *L'articulation de l'expérience objective et subjective*

La présente étude a permis de décrire certains événements typiques des parcours dans le supérieur se rapportant à l'expérience objective de l'échec et de l'abandon de cours, entre autres événements. Quelques données ont été colligées sur la signification que prennent ces événements du point de vue étudiant. Elles concernent les motifs liés à l'interruption des études et au travail rémunéré durant les études. Les deux groupes à l'étude ne se différencient pas quant aux raisons sous-jacentes à l'interruption des études. Des raisons scolaires ou autres sont évoquées pour justifier l'interruption dans les deux groupes. En ce qui touche le travail rémunéré durant les études pour la cohorte 2010, les étudiantes et étudiants inscrits au programme de la SAI évoquent moins souvent que leurs homologues des programmes réguliers devoir recourir au travail durant les études pour payer leurs dépenses personnelles telles les sorties ou autres. Ces résultats témoignent d'une précarité économique plus grande des étudiantes et étudiants de SAI par rapport à leurs homologues des programmes réguliers. En d'autres mots, le travail rémunéré durant les études est moins un choix qu'une nécessité afin de subvenir à leurs besoins de base.

### *Les transactions entre les expériences scolaires et extrascolaires*

La crise étudiante du printemps 2012 est un exemple d'événement contingent susceptible d'influencer les parcours éducatifs et scolaires. Nos résultats ont permis d'entrevoir un effet significatif instantané auprès des étudiantes et étudiants des programmes réguliers sur le plan de leurs aspirations scolaires, allant dans le sens d'un refroidissement des aspirations universitaires pour la cohorte 2010 qui a vécu cette crise, jumelé à un repli vers des aspirations de niveau secondaire (DEP) et collégial. Bien que parcellaires, nos résultats apportent certains appuis empiriques à l'effet tangible de l'imprévisibilité et des événements contingents dans les parcours scolaires. Toutefois, dans le groupe SAI, aucune différence n'a été enregistrée. Dans ce cas, le poids de l'expérience sociale et scolaire antérieure semble supplanter celui de l'événement contingent. Les recherches institutionnelles pourraient apporter d'autres appuis empiriques pour évaluer les effets possibles de cette crise à moyen et long termes sur les parcours scolaires et éducatifs, en prenant soin d'inclure un groupe de comparaison composé d'une population étudiante qui n'aurait pas vécu la crise du printemps 2012.

### *La temporalité*

La présente étude a permis de faire une analyse des événements des parcours scolaires au secondaire ainsi qu'au collégial. La période d'observation – du secondaire à la 4<sup>e</sup> session collégiale ou à son équivalent dans le temps – inscrit

la présente démarche de recherche dans une perspective longitudinale courte propice à l'étude des transitions (Doray, 2012 : 56). Nos données ayant été recueillies sur une période ne couvrant qu'une partie de la durée des études collégiales, nous ne pouvons pas tabler sur ce qu'il advient réellement des étudiantes et des étudiants qui ont vécu des événements tels que l'interruption des études ou l'abandon de cours, entre autres exemples.

Une limite de l'étude tient à la diminution des échantillons dans les deux cohortes au temps 2 de mesure, malgré les précautions prises dans le protocole de recherche (recueil et validation des adresses de courriel et numéros de téléphone au temps 1, enquête électronique jumelée à une relance téléphonique au temps 2). Néanmoins, la composition de l'échantillon au temps 2 selon le programme s'approche de celle du temps 1, malgré une légère diminution de la proportion d'étudiantes et étudiants initialement inscrits à la SAI.

En dépit de ces limites, la présente étude a toutefois conduit à des résultats intéressants pouvant éclairer la conception des politiques éducatives et à partir desquels de nouvelles pistes de recherches sont envisageables. Sur le plan des politiques éducatives, la SAI devrait être suivie d'autres mesures institutionnelles d'accompagnement et de soutien axées sur la persévérance et la réussite aux études pendant une période suffisamment longue pour soutenir à la fois l'intégration sociale dans l'établissement fréquenté et l'adaptation au programme d'études. Sur le plan de la recherche, le recours à une temporalité plus longue s'avère nécessaire pour bien comprendre le sens et la portée des événements de ces parcours éducatifs et scolaires d'étudiantes et d'étudiants fragilisés à l'entrée au collégial.

#### RÉSUMÉ | ABSTRACT

L'entrée aux études collégiales n'est pas synonyme d'intégration et de réussite pour tous. Le présent article porte sur une population étudiante fragilisée, inscrite dans un dispositif de transition au cégep (la session d'accueil et d'intégration – SAI), pour qui la persévérance aux études est incertaine. Deux cohortes étudiantes (2009, n = 977 et 2010, n = 966) ont été suivies du secondaire jusqu'à dix-huit mois après leur entrée au cégep. L'enquête a permis de cerner la morphologie de parcours étudiants débutant par la SAI, en soulignant les difficultés particulières, mais aussi leur atténuation au fil du temps pour une certaine partie de cette population étudiante.

*In Quebec accessing higher education through CEGEP (preuniversity and vocational college) doesn't necessarily imply integration and achievement for all students. This paper examines a vulnerable student population, enrolled in a CEGEP transition program (orientation and integration session, known by its French acronym, SAI), whose persistence is uncertain. Two student cohorts (2009, n = 977 and 2010, n = 966) were followed from high school until 18 months after they entered CEGEP through the SAI. The survey helped to determine the morphology of the various*

*learning and educational pathways of students who began with the SAI, while highlighting specific problems as well as their lessening over time for a part of this student population.*

#### R É F É R E N C E S B I B L I O G R A P H I Q U E S

- ALON, Sigal. 2009. «The evolution of class inequality in higher education : competition, exclusion, and adaptation», *American Sociological Review*, 74 : 731-755.
- BESSIN, Marc. 2009. «Parcours de vie et temporalités biographiques. Quelques éléments de problématique», *Informations sociales*, 156, 6 : 12-21.
- BRIAND, Jean-Pierre et Jean-Michel CHAPOULIE. 1993. «L'institution scolaire et la scolarisation : Une perspective d'ensemble», *Revue française de sociologie*, 34, 1 : 3-42.
- CARTIER, Sylvie et Louise LANGEVIN. 2001. «Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone», *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 2 : 353-381.
- CHARBONNEAU, Johanne. 2004. *Contexte sociétal et réversibilité des parcours au début de l'âge adulte*. Montréal, Rapport de recherche, Inédits.
- CHARBONNEAU, Johanne. 2006. «Réversibilités et parcours scolaires au Québec», *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 1 : 111-131.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2008. *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Québec, le Conseil.
- COMMISSION EUROPÉENNE. 2012. *Statistiques de l'éducation au niveau régional*. <[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Education\\_statistics\\_at\\_regional\\_level/fr](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level/fr)>. Page consultée le 21 novembre 2012.
- DIXON RAYLE, Andrea et Kuo-Yi CHUNG. 2007. «Revisiting "first-year college students" mattering : social support, academic stress, and the mattering experience», *Journal of college student retention*, 9, 1 : 21-37.
- DORAY, Pierre, France PICARD, Claude TROTTIER et Amélie GROLEAU. 2009. *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. Montréal, Rapport de recherche. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- DORAY, Pierre. 2012. «De la condition étudiante aux parcours étudiants : Quelques balises théoriques», dans France PICARD et Jonas MASDONATI (dir.). *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires*. Québec, Presses de l'Université Laval : 51-93.
- DURU-BELLAT, Marie. 2002. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF.
- FINNIE, Ross et Hanqing Theresa QIU. 2008. «Is the glass (or classroom) half-empty or nearly full? New evidence on persistence in post-secondary education in Canada», dans Ross FINNIE, Richard E. MUELLER, Arthur SWEETMAN et Alex USHER (dir.). *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada*. Kingston, School of Policy Studies, Queen's University : 179-207.
- GOUX, Dominique et Éric MAURIN. 1997. «Démocratisation de l'école et persistance des inégalités», *Économie et statistique*, 306 : 27-39.
- GROSSETTI, Michel. 2004. *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'action et des formes sociales*. Paris, Presses universitaires de France.

- GROSSETTI, Michel. 2006. «L'imprévisibilité dans les parcours sociaux», *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 1 : 5-28.
- KAISER, Frans et Herb O'HERON. 2005. *Myths and Methods on Access and Participation in Higher Education in International comparison*. Enschede, Center for higher education policies and studies.
- KAMANZI, Pierre Canisius, Pierre DORAY, Sylvie BONIN, Amélie GROLEAU et Jake MURDOCH. 2010. «Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada», *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40, 3 : 1-24.
- LAROSE, Simon, Donald U. ROBERTSON, Roland ROY et Frédéric LEGAULT. 1998. «Nonintellectual learning factors as determinants for success in college», *Research in Higher Education*, 39, 3 : 275-297.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. 1993. *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MERLE, Pierre. 2000. «Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve», *Population*, 55, 1 : 15-50.
- PICARD, France. 2005. «Les politiques publiques et la réussite à l'université» dans Pierre CHENARD et Pierre DORAY (dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy, PUQ : 25-39.
- PICARD, France, Claude TROTTIER et Pierre DORAY. 2011. «Conceptualiser les parcours à l'enseignement supérieur». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40, 3 : 343-365.
- PICARD, France, Nicolas BOUTIN et Isabelle SKAKNI. 2010. «La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois», *Éducation et Sociétés*, 26, 2 : 29-43.
- PICARD, France, Catherine SOUCY et Lucie DEMERS. 2013. «L'apport de la recherche collaborative à une méthodologie mixte : la transformation des pratiques professionnelles en orientation mises en œuvre à la session d'accueil et d'intégration dans les collèges du Québec», dans Bruno BOURASSA, Geneviève FOURNIER et Liette GOYER (dir.). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative*. Québec, PUL : 147-178.
- RINDFUSS, Ronald, C. Gray SWICEGOOD et Rachel A. ROSENFELD. 1987. «Disorder in the life course : how common and does it matter», *American Sociological Review*, 6, 52 : 785-801.
- ROMAINVILLE, Marc et Christophe MICHAUT. 2012. *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles, De Boeck.
- SCHNELL, Carolyn A. et Curt D. DOETKOTT. 2003. «First year seminars produce long term impact», *Journal of college student retention*, 4, 4 : 377-391.
- UNION EUROPÉENNE. 2009. *Éducation et formation 2020*. <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_fr.htm)>. Page consultée le 21 novembre 2012.
- VEILLETTE, Suzanne, Julie AUCLAIR, Luc LABERGE, Marco GAUDREAU, Michel PERRON et Nadine ARBOUR. 2007. *Enquête longitudinale auprès des élèves saqueuëns et jeannois. Parcours scolaires au secondaire et au collégial*. Jonquière, Rapport de recherche, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.