Colloque

Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

Amélie Groleau

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)/ Centre Maurice Halbwachs (CMH)

Université du Québec à Montréal (UQAM) /

École des hautes études en sciences sociales (EHESS)

amelie.groleau@gmail.com

Quand les pistes se brouillent et les chemins dévient. Bifurcations et parcours atypiques dans l'enseignement supérieur d'individus favorisés scolairement

Résumé :

Au Québec, une proportion non négligeable d'étudiants emprunte des parcours atypiques, qui dévient du cheminement prescrit. Ceux-ci sont entre autres marqués par des ruptures scolaires. Ce texte propose d'analyser ces scolarités à la forme irrégulière en recourant à la notion de bifurcation. L'échantillon est composé d'individus censés être favorisés au plan scolaire en raison de leur origine familiale. Les résultats de l'analyse montrent, d'une part, la diversité morphologique des parcours atypiques et, d'autre part, les différenciations que l'on peut établir entre les parcours bifurcatifs. Les limites d'une analyse sous l'angle de la bifurcation sont discutées.

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Groleau, A. (2013) Quand les pistes se brouillent et les chemins dévient. Bifurcations et parcours atypiques dans l'enseignement supérieur d'individus favorisés scolairement. In *Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013* (actes en ligne : http://www.cren.univ-nantes.fr/).
Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

Quand les pistes se brouillent et les chemins dévient. Bifurcations et parcours atypiques dans l'enseignement supérieur d'individus favorisés scolairement.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies maintenant, la démocratisation de l'éducation supérieure porte fruit. En effet, dans les pays occidentaux, un nombre croissant d'individus poursuit des études supérieures. Cependant, l'accès à l'éducation postsecondaire n'implique pas nécessairement un parcours régulier pour tous ceux qui s'y engagent. Dans tous les systèmes éducatifs, une proportion relativement importante d'étudiants changent d'orientation scolaire, interrompent leurs études momentanément ou définitivement, allongent leur scolarité de quelques années, effectuent un retour aux études après un passage sur le marché du travail... Bref, ils empruntent des parcours que l'on peut qualifier d'atypiques puisqu'ils dévient du cheminement prescrit par l'institution scolaire.

Le Québec ne fait pas exception, bien au contraire. Selon une étude réalisée à partir de données de Statistiques Canada, 20% des jeunes Québécois[1] suivraient des parcours scolaires discontinus ou non-linéaires, c'est-à-dire marqués par une ou plusieurs interruptions d'études ou encore par des retours vers un ordre d'enseignement antérieur (Doray et al., 2009, p. 32). Un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec, intitulé *Parce que les façons de réaliser un projet universitaire ont changé* (2013), attire l'attention du ministre de l'Enseignement supérieur sur la diversité de la population étudiante, mais également sur la pluralité des parcours et des modes d'engagement dans les études universitaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 2). Dans une enquête qualitative sur les parcours scolaires et professionnels des jeunes Québécois, Charbonneau (2007) constate que les trajectoires des enquêtés étaient marquées par de nombreux aller-retour entre le monde du travail et celui des études.

Les parcours dans l'enseignement supérieur tendent donc à se singulariser et plusieurs sont désormais marqués par des ruptures scolaires. Or, comment expliquer cette situation? Surtout dans le cas d'individus qui devraient, en raison du capital scolaire et culturel hérité de leur famille, être prédisposés à un parcours facilité ?

Une façon de faire est d'essayer de donner un sens à ces scolarités perçues comme irrégulières, notamment en cernant un « point tournant », une bifurcation qui marquerait un « avant » et un « après ». C'est cette approche que j'ai retenue pour tenter de comprendre les parcours de quelques répondants rencontrés dans le cadre de ma thèse.

Ce texte se divise en quatre parties. Tout d'abord, la problématique entourant les parcours atypiques dans l'enseignement supérieur sera exposée en établissant un lien avec les caractéristiques de la population à l'étude. Cette section sera aussi l'occasion de définir le

[1] À noter que le Québec est dans la moyenne canadienne, où la proportion des parcours discontinus et des départs prématurés est de 22% (Doray et al., 2009, p. 32).

concept de « bifurcation » afin de poser les assises de l'analyse. Les principaux éléments méthodologiques seront ensuite décrits. Puis, je présenterai les résultats de l'analyse descriptive et thématique du corpus. Finalement, je discuterai du potentiel, mais également des limites d'une analyse des parcours atypiques en termes de bifurcation.

PROBLÉMATIQUE

Parcours atypiques et individus favorisés scolairement

Les parcours scolaires atypiques ne sont pas propres à notre époque, mais certaines caractéristiques de la société contemporaine en favorisent l'émergence. Tout d'abord, la période de scolarisation est désormais de plus en plus longue. Galland (1996) souligne qu'au cours des dernières décennies, tous les seuils caractérisant l'entrée dans l'âge adulte, tant publics (la fin des études, l'entrée sur le marché du travail), que privés (la décohabitation et la fondation d'un foyer) ont été reportés. Ce faisant, des espaces intermédiaires ont émergé entre la sortie de l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte, espaces desquels les individus seraient de moins en moins pressés de sortir.

Par ailleurs, Dubar (2005) estime que les temporalités sociales qui jouent dans la construction des identités personnelles ont changé, se sont transformées. Ainsi, dans les sociétés modernes, les identités ne seraient plus héritées des générations précédentes, mais construites par les individus par le biais de leurs activités, de leurs performances (Dubar, 2005) ou de leurs expérimentations sociales (Galland, 1996). Cette transformation du processus de socialisation de l'entrée dans l'âge adulte aurait pour effet un allongement de la jeunesse, mais également une diversification des parcours biographiques.

Dans le même sens, Charbonneau (2007) note que la jeunesse est la période de la vie le plus souvent interprétée en référence à l'expérimentation et à l'imprévisibilité. De fait, les jeunes d'aujourd'hui disposeraient d'une marge de manœuvre plus grande dans le façonnement de leur existence et de leur parcours, notamment grâce à la transformation des structures sociales (marché du travail, économie, système éducatif) et de la faiblesse des sanctions sociétales en cas de déviation du cheminement attendu (Charbonneau, 2006, 2007). L'auteur indique que le Québec serait particulièrement propice aux parcours scolaires atypiques, en raison de dispositifs institutionnels ou organisationnels qui offrent une certaine souplesse dans le déroulement des scolarités dans l'enseignement supérieur (par exemple, les ordres d'enseignement multiples, l'éducation des adultes, la modulation des régimes d'études –temps plein, temps partiel-). Ce sont, ce que Doray (2012) qualifie des « espaces d'opportunités » dont les étudiants peuvent se saisir pour moduler et par le fait même, individualiser, leur parcours.

Certes, les parcours des jeunes Québécois dans l'enseignement supérieur sont plus imprévisibles et une proportion non négligeable d'entre eux emprunte des voies atypiques. Toutefois, qu'en est-il lorsque l'on centre notre attention sur la situation d'individus qui disposent des atouts pour mener un parcours régulier ?

On sait depuis longtemps que le système d'éducation n'est pas socialement neutre, et peut

même renforcer les inégalités. L'effet de l'origine sociale sur l'accessibilité aux études supérieures a été démontré en France dès les années 1960 par Bourdieu et Passeron (1964, 1970), qui se sont inspirés de leurs constats sur le système scolaire français pour élaborer le modèle théorique de la reproduction sociale. Selon cette perspective, les enfants issus de familles fortement dotées en capital culturel et scolaire bénéficieraient dès leur plus jeune âge, par le biais de la socialisation familiale, d'un héritage culturel qui les prédisposerait à un parcours scolaire « facilité ».

La situation de l'accès à l'enseignement supérieur au Québec n'est certes pas tout à fait la même que celle qui prévalait en France dans les années 1960. Cependant, elle n'est pas complètement différente non plus. Plusieurs études canadiennes montrent qu'encore de nos jours, plus le niveau de scolarité des parents est élevé, plus les enfants sont susceptibles de poursuivre des études supérieures (De Broucker & Lavallée, 1998; Finnie & Mueller, 2008). Ainsi, les politiques de démocratisation scolaire et de soutien financier ont contribué à diminuer les inégalités, mais n'ont pas annulé l'influence de l'origine familiale sur les parcours des étudiants. Ce facteur continue de jouer sur l'orientation scolaire et le niveau de scolarité atteint (Bourdon, Charbonneau, Lapostolle, & Cournoyer, 2007, p. 12).

Cela dit, comme l'ont montré les travaux sur les réussites improbables des enfants de classe populaire (notamment Lahire, 1995) et sur les difficultés scolaires des « héritiers » (Daverne, 2003), tout n'est pas déterminé d'avance et la présence ou l'absence dans la configuration familiale de capitaux rentables sur le marché scolaire ne suffit pas à prédire le parcours des étudiants, en particulier dans des contextes sociaux où les parcours tendent à se singulariser et les identités personnelles à se forger, plutôt qu'à s'hériter. Les bifurcations sont des séquences intéressantes à analyser puisqu'elles révèlent « [des] informations sur les mécanismes de régulations sociales et les structurations des parcours » (Bidart, 2006, p. 34) qui se dévoilent plus difficilement dans l'analyse des parcours linéaires. Selon Bidart (2006), ces moments peuvent favoriser la transgression de la logique de la reproduction sociale, tout comme ils peuvent accentuer l'expression de ses tendances déterministes.

Bifurcations

Tout d'abord, qu'entend-on par « bifurcation »? De façon générale, les bifurcations sont définies comme de courtes périodes où le parcours de l'individu connaît un changement d'orientation radical, imprévisible et irréversible (Bidart, 2006; Grossetti, 2010; Hélardot, 2010; Moulin, Dupray, & D'Amour, 2013). Cette notion se rapproche de celle de *turning point*, définie par Abbott (2010) comme « […] des changements courts entraînant des conséquences qui opèrent la réorientation d'un processus » (p. 207).

Le changement est radical parce qu'il est soudain (Bidart, 2006; Hélardot, 2010), mais également en raison du contraste important entre la situation de départ de l'individu et celle d'arrivée (Bidart, 2006; Hélardot, 2010; Moulin et al., 2013). L'imprévisibilité du changement repose sur l'impossibilité d'anticiper le moment où il se produira, ni les conséquences qui en découleront (Grossetti, 2010). Selon Bidart (2006) et Grossetti

(2010), les bifurcations sont également marquées par la contagion des imprévisibilités à différentes sphères biographiques. Le changement est irréversible dans la mesure où ses effets se répercutent à l'échelle d'une vie ou d'une partie de la vie (Grossetti, 2010; Moulin et al., 2013). Pour Charbonneau (2006), l'irréversibilité signifie l'impossibilité des acteurs de revenir en arrière, « d'opérer une déconstruction des orientations » (p. 113), en raison du coût d'une telle entreprise, de l'absence de choix en ce sens ou de la transformation identitaire qui s'est opérée entre-temps. Hodkinson and Spakes (1997), qui recourent à la notion de *turning point* dans leur analyse des carrières scolaires, estiment que l'élément central permettant d'identifier ce type de situation est le changement significatif qu'il entraîne sur l'identité d'un individu.

Pour que le parcours d'un individu (scolaire, professionnel, conjugal, etc.) bifurque, un espace des possibles doit permettre au changement de survenir. Autrement dit, la bifurcation se produit lorsqu'une conjoncture « favorable » est en place. Au plan microsociologique, Bidart (2006), souligne l'importance de l'articulation de facteurs plus ou moins contingents dans un temps relativement court. Charbonneau (2006, 2007) et Moulin et al. (2013) mettent l'accent sur la présence de facteurs méso et macrosociologiques, tels qu'un environnement favorable au changement, des ressources disponibles et une certaine flexibilité des cadres institutionnels.

Pour résumer, la bifurcation est ici conçue comme un changement brusque dans la scolarité du répondant, qui ne l'avait pas anticipé, ne pouvait en prévoir les conséquences et qui a eu pour effet de modifier irréversiblement son parcours scolaire (voire, biographique). Au moment de la bifurcation, plus d'une sphère de la vie du répondant était contaminée par une forme d'imprévisibilité. Le changement a été rendu possible en raison d'une conjoncture favorisant la bifurcation.

MÉTHODOLOGIE

Les données

Le corpus utilisé pour cette analyse se compose des retranscriptions de dix-neuf[2] entretiens semi-directifs rétrospectifs réalisés au cours de l'automne 2010 et de l'hiver 2011 auprès de participants volontaires. Ces entretiens ont été effectués dans le cadre de ma thèse de doctorat en sociologie qui porte sur les parcours improbables[3] dans l'enseignement supérieur d'individus issus de familles fortement scolarisées. Ils ont été recrutés par le biais d'un questionnaire en ligne diffusé dans mon réseau

[2] Il s'agit d'un sous-échantillon de mon corpus de thèse (23 entretiens) qui ne porte pas exclusivement sur les parcours atypiques (voir note ci-bas).

[3] J'établis une distinction entre les parcours improbables et les parcours atypiques. Selon toute probabilité, un individu issu d'une famille fortement scolarisée reproduira la trajectoire familiale en poursuivant des études supérieures sans grande difficulté. Dans cette perspective, plus improbables seraient les parcours discontinus, de mobilité scolaire descendante ou vécus sous le mode de l'épreuve. L'atypisme réfère à la forme irrégulière du parcours comparativement aux exigences formelles du système. Les deux catégories peuvent donc se recouper, mais ne sont pas homologues.

d'interconnaissances. Au moment de l'entretien, les répondants étaient âgés de 20 à 42 ans, et avaient effectué l'ensemble de leur scolarité au Québec.

Les répondants ont été sélectionnés en fonction du niveau de scolarité des deux parents (diplôme universitaire[4]) et parce qu'ils avaient connu une ou des interruptions au cours de leur parcours initial dans l'enseignement supérieur, et ce, avant l'obtention de leur diplôme[5]. Autrement dit, que ce soit pour entreprendre un nouveau programme ou pour arrêter les études, tous les répondants retenus pour cette analyse ont, à un moment ou à un autre, quitté leur programme d'études avant l'obtention de leur diplôme.

Les entretiens, dont la durée varie de 1h à 3h, traitaient de la situation socioprofessionnelle actuelle du participant, des différentes dimensions de son parcours scolaire (expérience scolaire, orientation, vie extrascolaire), du parcours scolaire et professionnel des membres de sa famille (parents et, le cas échéant, membres de la fratrie), ainsi que de certains aspects de la vie familiale durant la jeunesse (notamment les activités, le climat familial, le rapport à l'école et à la culture, la discipline).

L'analyse

L'analyse s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, j'ai procédé à la reconstruction des parcours des répondants à partir des données de calendriers évoquées au cours des entretiens. Dans un deuxième temps, en analysant de façon thématique le récit des répondants, j'ai tenté de cerner les parcours comportant des bifurcations qui correspondaient à la définition retenue dans la problématique.

RÉSULTATS

Morphologie des parcours scolaires et bifurcations potentielles

La reconstruction des parcours scolaires des répondants est présentée dans le tableau 1. Chaque ligne correspond à la scolarité d'un individu. Les niveaux scolaires sont en majuscules (Secondaire, Cégep, Université) et les années qui délimitent la période de scolarité sont entre parenthèses. Dans certains cas, j'ai spécifié les trimestres (A-Automne, H-Hiver, É-Été). Tous les parcours débutent par les études secondaires (SEC) qui sont sanctionnées par un diplôme de fin d'études (DES). Si ces études ne sont pas terminées en formation initiale, il est possible de le faire par le biais de l'éducation des adultes (ÉD. ADU). Le cheminement prescrit est ensuite d'accéder aux études collégiales[6] (CÉGEP). Les programmes (Pr.) sont numérotés et qualifiés selon leur type,

[4] Le niveau de diplomation minimal accepté était le certificat d'études universitaires (l'équivalent du tiers d'une formation universitaire de 1er cycle). Deux répondantes (Lyne et Brigitte) sont issues de familles moins scolarisées en raison de réponses contradictoires dans le questionnaire et lors de l'entretien, mais dans les deux cas, au moins 1 parent avait un diplôme universitaire.

[5] Les interruptions se distinguent donc des pauses, qui sont épisodes de non-scolarité choisis après l'obtention d'un diplôme.

[6] Les études collégiales sont un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université

soit préuniversitaire (préu) ou technique (tech). Une fois complétés, ils débouchent sur l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) ou d'une attestation d'études collégiales (AEC). Dans certains cas, il est possible de suivre des cours (cours) libres hors programme.

Le passage par les études universitaires (UNI) se fait généralement par l'inscription au baccalauréat (Bac), qui constitue le programme standard de 1er cycle (3 ou 4 ans). Il est sanctionné par un diplôme de baccalauréat (BAC). Cela dit, il est également possible d'entrer à l'université par un programme d'accès aux études universitaires (Pr. Accès Uni) ou encore dans un programme de certificat (Cert.), un programme court de 1er cycle équivalent à 1 année à temps plein de baccalauréat. La complétion de trois certificats permet l'obtention d'un baccalauréat par cumul (BAC CUMUL). Certains répondants ont également poursuivi des études au 2e cycle, soit dans un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou dans un programme de maîtrise jusqu'à l'obtention de leur diplôme (MS).

Le tableau 1 montre bien la disparité qui existe dans la morphologie même des parcours dits atypiques. Évidemment, tous les parcours sont marqués par une interruption scolaire au courant de la formation initiale (symbolisée par une double barre noire) et dans la grande majorité des cas (16/19), cette rupture est suivie d'une période de non-scolarité (en gris) plus ou moins longue. La majorité des répondants ont également réorienté leur parcours scolaire à un moment ou à un autre (16/19). Dans certains cas, la première interruption se situe au secondaire (2/19), pour d'autres, au cégep (12/19) ou alors à l'université (5/19). Un peu plus de la moitié des répondants (11/19) ont connu plus d'une interruption au cours de leur scolarité et pour six d'entre eux, celles-ci se situaient à des ordres d'enseignement différents (cégep-université ou secondaire-université). Quelques parcours se sont déroulés de façon non-linéaire (5/19), alors que le répondant est revenu vers un ordre scolaire antérieur.

Certains parcours restent proches du cheminement prescrit (ex. Tania, Nathan), c'est-à-dire que malgré une interruption (et parfois une réorientation), le cheminement est régulier et relativement dans les temps. D'autres prennent des formes complètement éclatées, notamment en raison d'aller-retour entre les ordres d'enseignement (ex. Benoit, Céline) et/ou du fait des nombreuses interruptions et de l'étalement dans le temps (ex. Bastien, Patrice) et/ou parce que le répondant a réorienté son parcours à plusieurs reprises (ex. Lucie, Charles).

(programme préuniversitaire) ou le secondaire et le marché du travail (programme technique).

Tableau 1

Répondants	MORPHOLOGIE DES PARCOURS SCOLAIRES																
Bastien	SEC (91-96) Obtient son DES	CÉGEP (1996-2004) 96/97 Pr. 1 (préu) EXP	97/98 Pr. 2 (cours)	98/99 Pr. 3 (tech)	99/00 Pr. 1		H01 Pr. 1		H02/A03 Pr. 1		É2004 Pr. 1 Pas de DEC	UNI (2004-2010) // *Travail* A04 Bac 1	H05 Cert.1		06/07 Cert.1	07/08 Cert. 2	08/10 Cert. 3 BAC - CUMUL
Benoit	SEC (96-01) Obtient DES	CÉGEP (01-04) 2001-03 Pr.1 (tech)	(2003-04) Pr. 2 (préu) Obtient DEC	UNI (05-07) Bac 1	CÉGEP (08-09) Pr. 1 (tech) – Obtient DEC(2)	UNI (09-10) // *Travail* Bac 1 En cours											
Betsy	SEC (96-01) Obtient DES	CÉGEP (01-03) Pr.1 (préu)- changement Pr.2 (préu) –	CÉGEP (H05) Pr.3 (Tech)	PAUSE	CÉGEP (H05) Pr.3 (Tech)		UNI (2005-2008) 05/06 Cert.1	06/07 Cert.2	07/09 Cert.3 BAC CUMUL	UNI (2009-2011) Maîtrise En cours							
Brigitte	SEC (85-90) Obtient DES	CÉGEP (90-92) 90/92 Pr.1 (Tech) SEC -91/92 Pr. Prof		CÉGEP (96-99) Pr. 2 (Tech) Obtient DEC	UNI (1999 – 2011) // *Travail* (99/03) Cert. 1	PAUSE	(08/11) Cert. 2 En cours										
Caroline	SEC (80-85) Obtient DES	CÉGEP (85-87) Pr. 1 (préu) Obtient DEC	PAUSE	CÉGEP (88-91) Pr. 2 (Tech) Obtient DEC(2)	PAUSE	UNI (94-99) Bac 1.	*Travail*										
Céline	SEC (93-98) Obtient DES	CÉGEP (99-01) Pr. 1 (préu) Obtient DEC	PAUSE	UNI (02) Bac. 1		CÉGEP (2005-07) Pr. 2 (Tech.) Obtient DEC (2)	*Travail*										
Charles	SEC (87-92) Obtient DES	CÉGEP (92-96) 92/93 Pr. 1 (préu)	93/95 Pr. 2 (préu) Obtient DEC	95/96 Pr. 3 (tech)	UNI (A97) Bac. 1		CÉGEP (99-00) Pr. 4 (Tech)	UNI (2000-2011) // *Travail* 00/02 Cert. 1	02/04 Cert. 2	PAUSE	07/11 Cert. 3 En cours…						
Didier	SEC (98-03) Obtient DES	CÉGEP (2003-06) 03/05 Pr. 1 (préu)	05/06 Pr. 2 (préu) Obtient DEC	PAUSE	UNI (2007-2011) 07/08 Bac 1	08/11 Bac 2 En cours											

Évelyne	SEC (95-00) Obtient DES	CÉGEP (2000-05) 00/02 Pr. 1 (préu)	03/05 Pr. 2 (préu) Obtient DEC	UNI (2005-2008) Bac 1 BAC en 2008	UNI (2008-11) Maîtrise En cours			
Gabriel	SEC (98-03) Obtient DES	CÉGEP (2003-2009) 03/04 Pr. 1 (Préu)	06/09 Pr. 2 (Tech.) Obtient DEC	*Travail*				
Hervé	SEC (91-96) Obtient DES	CÉGEP (96-2000) A96 Pr. 1 (préu)	A97 Pr. 1	98/00 Pr. 1 Obtient DEC	UNI (2000-04) 00/01 Cert. 1	01/04 Bac BAC en 2004	UNI (2004-07) 04/07 Maîtrise MS en 2007	*Travail (Conseiller en orientation)*
Lucie	SEC (89-94) Obtient DES	CÉGEP (94-2000) 94/95 Cours	95/97 Pr. 1 (Tech)	98/00 Pr. 2 (préu) H00 Éd. Adu.	UNI (2004-2010) 04/06 Pr. Accès Uni. (interruption 2005)	06/10 Bac 1 BAC en 2010	UNI (2010-2011) Maîtrise en cours	
Lyne	SEC (77-82) Obtient DES	CÉGEP (1982-1986) 82/83 Pr.1 (préu)	85/86 Pr. 2 (préu) Obtient DEC	UNI (86) Bac 1	CÉGEP (87) Pr. 3 (tech) Obtient AEC	*Travail*		
Murielle	SEC (02-07) Obtient DES	CÉGEP (2007-2010) Pr. 1 (préu)	*Sans occupation*					
Nathan	SEC (86-92) Obtient DES	CÉGEP (92-95) Pr. 1 (Préu) Obtient DEC	UNI (1995-1999) Bac 1	Bac 2 BAC en 1999	*Travail*	UNI (2002-2007) // *Travail* 02/04 : DESS 04/07 : Maîtrise	UNI (2010-2011) // *Travail* Doctorat En cours…	
Patrice	SEC (82-84) N'obtient pas son DES	ÉD. ADU. (87/88) Sec. 2-4	ÉD. ADU (96) N'obtient pas son DES	UNI (00/01) Cert. 1	*Travail*	UNI 06/10 06/07 Cert. 2	07/10 Cert.3 BAC CUMUL 2010	Travail
Simon	SEC (94-98) N'obtient pas son DES	ÉD. ADU (99)	ÉD. ADU (00-02) DES en 2002	CÉGEP (02-05) Pr. 1 (préu) Obtient DEC	UNI (2005-2011) 05/08 Bac. 1	09/11 Bac 1 En cours…		
Stella	SEC (92-97) Obtient DES	CÉGEP (97-99) Pr. 1 (préu) Obtient DEC	UNI (99-02) Bac 1 Obtient BAC	UNI 02/03 Bac 2	PAUSE	UNI (03-07) Maîtrise MS en 2007	*Trav ail*	UNI (2009-2010) Doctorat En cours
Tania	SEC (99-04) Obtient DES	CÉGEP (2004-07) Pr. 1 (Préu) Obtient DEC	UNI (2007-2011) A07 Bac 1	08/11 Bac 2 En cours…				

Cette diversité dans les parcours atypiques confirme les constats de Charbonneau (2006, 2007) quant à la flexibilité des structures sociétales et la permissivité sociale régnant au Québec en ce qui a trait aux scolarités attendues. La quasi-totalité des répondants a une scolarité plus longue que la norme. L'accès à l'université s'est fait pour certains par l'inscription dans un programme de certificat. Quelques-uns ont combiné une double trajectoire étude-travail, alors que d'autres ont pris des pauses de leur occupation professionnelle pour compléter leur formation. Bref, le contexte sociétal offre un cadre et des ressources scolaires propices aux bifurcations.

Cela étant dit, est-ce que tous les changements observés objectivement doivent être interprétés comme des bifurcations dans le parcours scolaire des répondants?

Quelques parcours bifurcatifs

Les résultats de l'analyse du récit des répondants à la lumière des critères retenus pour définir les bifurcations permettent d'identifier six parcours bifurcatifs.

Ruptures avec les attentes familiales (Betsy, Évelyne)

Ces parcours sont marqués par une interruption scolaire au cégep suivie d'une sortie du système scolaire relativement courte. Ce temps de latence constitue une période de réflexion, mais également de mise à distance de la pression parentale ou sociale (études en sciences, enchaînement cégep-université). Dans les deux cas, la rupture scolaire est soudaine et imprévisible : les répondantes quittent quelques semaines avant l'obtention de leur diplôme d'études collégiales. Des événements contingents dans la sphère scolaire et extrascolaire s'amalgament et forment une conjoncture favorable à ce changement : insatisfaction quant au programme ou à l'établissement, désengagement scolaire, incidents biographiques, tensions avec la famille, opportunité de travail ou de déménagement du foyer familial. L'imprévisibilité gagne d'autres sphères de la vie des répondantes (relations familiales). Finalement, la rupture scolaire a des conséquences à long terme. Au plan scolaire, elle se traduit par une réorientation dans les domaines souhaités par les répondantes et un engagement plus marqué dans les études. Au plan biographique, cet épisode constitue un moment charnière dans la construction identitaire des répondantes, qui s'opposent aux attentes de leur famille ou de leur milieu, pour mieux se « construire autonome[s] » (de Singly, 1996, p. 67). De par leurs agissements, les répondantes acquièrent leur autonomie, notamment sur le plan financier. Cette bifurcation ne porte toutefois pas atteinte à la logique reproductive, puisque les deux répondantes poursuivront des études jusqu'au 2e cycle universitaire, inscrivant ainsi leur parcours dans le sillon de la trajectoire familiale.

Nouveaux départs (Patrice, Brigitte)

Le parcours de ces répondants est marqué par une expérience scolaire négative au secondaire ou au cégep qui, alliée à un amalgame de facteurs scolaires et extrascolaires (manque de soutien, isolement/stigmatisation, désengagement scolaire, influences négatives, incident biographique) a favorisé leur départ du système éducatif. L'interruption se prolonge sur plusieurs années et se caractérise par une situation professionnelle précaire et peu valorisante jusqu'à ce qu'une conjoncture particulière (contexte économique/insatisfaction professionnelle, soutien du conjoint, déménagement/congé de maternité) ouvre la voie à un retour au cégep pour Brigitte et à l'inscription dans un programme de certificat pour Patrice.

Ce choix change radicalement la situation des répondants, qui quittent leur emploi pour compléter un programme d'études collégiales ou universitaires à temps plein. Il est imprévisible dans la mesure où il n'était pas anticipé lors de l'interruption et n'a pas de lien avec l'emploi occupé au moment de la prise de décision. Ses conséquences sont également imprévisibles, notamment en ce qui a trait au réchauffement (*warming up*) des aspirations scolaires des répondants (Bélanger, 1986),

qui choisissent de poursuivre des études en vue de l'obtention d'un baccalauréat par cumul de certificats. Le caractère imprévisible du retour aux études contamine la trajectoire conjugale de Brigitte, qui rompt avec son conjoint quelques mois après le début de son programme, entre autres en raison de leur vision différente de l'avenir. Au plan identitaire, ce retour à l'école transforme la perception que les répondants ont d'eux-mêmes et de leurs capacités. Au plan scolaire, cet épisode modifie positivement leur rapport aux études, particulièrement dans le cas de Patrice, qui avait quitté l'école précocement. Finalement, au plan socioprofessionnel, le fait de retourner compléter une formation facilite l'accès des répondants à un travail qualifié dans leur domaine, leur offrant par le fait même une situation sociale et professionnelle plus valorisante.

À noter que les deux répondants sont issus de familles où la scolarité universitaire des parents est peu élevée (certificat) ou incomplète (autodidacte). Dans cette perspective, leur bifurcation engendre une transgression de la logique de reproduction sociale, et ouvre la voie à une forme de mobilité scolaire intergénérationnelle. Brigitte souligne d'ailleurs qu'être la première dans sa famille à obtenir un diplôme de baccalauréat constitue une motivation importante dans la poursuite de ses études.

Transformation des aspirations (Céline et Gabriel)

Le parcours scolaire de ces répondants est initialement orienté vers l'université : Céline fréquente même les études universitaires pendant une session. Or, une (ou des) expérience(s) scolaire(s) négative(s) engendre(nt) une interruption choisie ou forcée dans leur scolarité. Il s'agit d'une interruption temporaire, car les répondants anticipent d'emblée un retour aux études. Cependant, ils ne sont pas pressés d'y retourner sans avoir reformulé un nouveau projet scolaire. L'interruption d'études est donc mobilisée à des fins d'expérimentation (travail, voyage, processus d'orientation) et, dans le cas de Gabriel, de travail sur soi, ce que Galland (1996) considère comme un nouveau mode de socialisation d'entrée dans l'âge adulte.

Ces expériences extrascolaires, alliées aux expériences scolaires passées, ainsi qu'à l'influence de l'entourage (père/nouvelle relation amoureuse) crée une conjoncture favorable à la transformation des aspirations scolaires qui se traduit par un changement radical dans l'orientation du parcours scolaire des répondants. Ainsi, ces derniers s'inscrivent dans un nouveau domaine d'études sans lien avec leur formation antérieure, mais choisissent également de le faire dans l'enseignement technique. Cette décision est imprévisible, si l'on se fie aux aspirations initiales des répondants et à leur situation au moment de quitter le programme. Il n'a toutefois pas été possible d'identifier de conséquences imprévisibles ou de contamination de l'imprévisibilité dans les autres sphères de la vie des répondants. Néanmoins, le changement a des conséquences irréversibles. Au plan scolaire, cette réorientation ouvre sur de nouvelles expériences dans l'enseignement supérieur qui nuancent le souvenir négatif de celles du passé. Dans le cas de Gabriel, la transformation est particulièrement profonde, car elle modifie son rapport aux études : il s'agit, selon lui, de son expérience scolaire la plus positive depuis l'école primaire, ce qui n'est pas sans lien avec le choix d'une formation technique, qui ancre les apprentissages dans un projet professionnel réalisable à court terme. Par ailleurs, bien qu'un retour aux études universitaires soit toujours envisageable (cette possibilité a d'ailleurs pesé dans le choix des répondants), les aspirations universitaires semblaient, lors de l'entretien, chose du passé.

Finalement, alors qu'à leur entrée dans l'enseignement supérieur, le parcours de ces répondants s'alignait sur la trajectoire scolaire familiale, la bifurcation a eu pour effet de rompre cette logique reproductive, les situant dans une position de contre-mobilité scolaire.

En résumé

Le moment où s'opère la bifurcation n'est pas le même dans tous les parcours analysés. Pour Betsy et Évelyne, le fait d'interrompre brutalement leurs études constitue un point tournant dans leur parcours, alors que pour les autres, leur scolarité bifurque au moment de leur retour aux études. L'impact de la bifurcation n'a pas non plus toujours la même intensité: le changement est radical dans le cas du « nouveau départ » de Brigitte et Patrice, il réoriente complètement les parcours de Céline et Gabriel, mais affecte plus subtilement les parcours scolaires de Betsy et Évelyne, dont la scolarité demeure relativement linéaire. Finalement, paradoxalement, les bifurcations ont pour effet de renforcer les tendances déterministes des parcours de Betsy et d'Évelyne, alors que dans les deux autres cas, elles entraînent une transgression de la logique reproductive par un phénomène de mobilité (Brigitte et Patrice) ou de contre-mobilité (Céline et Gabriel) scolaires.

DISCUSSION

L'analyse en termes de bifurcation est intéressante dans le cas des parcours atypiques, car comme l'indique Bidart (2006), ces séquences sont particulièrement riches au plan analytique en raison de l'articulation de facteurs individuels et structurels, objectifs et subjectifs et qui relèvent de différentes temporalités.

Cela dit, l'utilisation de ce concept comporte également des limites. Tout d'abord, en tentant de respecter les principaux éléments qui se dégageaient de la littérature, j'ai élaboré une définition très restrictive à laquelle peu de cas de mon corpus correspondaient. Et même ceux retenus aux fins d'analyse ne respectaient pas parfaitement l'ensemble des critères. L'imprévisibilité a constitué une dimension particulièrement problématique. Par exemple, je n'ai pas trouvé dans les récits de Céline ni de Gabriel de conséquences imprévisibles à leur bifurcation. Et l'imprévisibilité ne semble pas avoir contaminé d'autres sphères de la vie de Céline, Gabriel ou Patrice au moment où leur parcours scolaire bifurquait.

Par ailleurs, le parcours d'autres répondants cumulait certaines caractéristiques de la bifurcation, mais la complexité de leur scolarité rendait l'interprétation plus difficile, moins claire. Je pense notamment aux cas de Lucie ou de Lyne, qui ont connu plusieurs interruptions et réorientations. Il est possible, rétrospectivement, d'identifier clairement un point tournant dans leur parcours, du fait de la complétion de leur dernier programme d'études. Il s'agit d'ailleurs d'un avantage des données rétrospectives, soit d'offrir une vision à long terme, ce qui est essentiel, selon Abbott (2010) pour distinguer les points tournants des ondulations qui ponctuent les parcours individuels. Mais cette identification objective ne signifie pas que le changement ait été plus significatif que les précédents pour les répondantes au moment de son déroulement. Ces cas, et plusieurs autres parcours composant le corpus analysé, soulèvent la question du sens à accorder à une séquence plutôt qu'à une autre, dans les parcours plus complexes, ponctués de plusieurs ruptures et montrent la difficulté de penser l'analyse de l'ensemble des parcours atypiques en termes de bifurcation.

Charbonneau (2006) qualifie d'état de « bifurcation permanente », les « parcours complexes où les bifurcations se succèdent sans qu'une orientation claire se dessine » (p. 126). Or, je trouve que ce type de catégorisation compromet quelque peu la signification du concept, censé marquer un point tournant dans le parcours, plutôt qu'un état d'instabilité généralisé. À cet effet, une avenue intéressante pourrait être de penser ces parcours sous l'angle de leur inclinaison, de leur pente. Lorsque l'instabilité règne, le parcours suit une certaine pente, qui change lorsqu'une forme de stabilité est retrouvée. Cela ouvre sur d'autres considérations méthodologiques, notamment au plan de l'interprétation objective et subjective des récits des répondants, mais cette recherche de régularité dans l'irrégularité apparaît tout de même porteuse d'un certain potentiel dans le cas des parcours scolaires particulièrement complexes.

Finalement, le caractère rétrospectif des données, malgré certains avantages, peut également être problématique pour analyser les bifurcations. Le chercheur n'a accès qu'à une version du passé des répondants relatée à partir de leur situation présente. Plus les événements évoqués sont chronologiquement éloignés, plus ils sont sujets à l'altération par les effets de la mémoire. Certains événements, banalisés ou escamotés lors de l'entretien, auraient peut-être revêtu une signification différente s'ils avaient été racontés peu de temps après leur déroulement et auraient permis d'identifier d'autres bifurcations ou, à l'inverse, de déconstruire certaines perceptions erronées. Bref, le fait de n'avoir à ma disposition que le point de vue actuel du répondant sur son passé ajoute des limites à cette analyse.

CONCLUSION

Cette étude portait sur les parcours atypiques des individus favorisés au plan scolaire en raison de leur origine familiale. Plus spécifiquement, l'objectif était de donner un sens à ces parcours irréguliers en tentant de cerner les bifurcations dans leur scolarité.

La description de la morphologie des parcours scolaires a permis d'illustrer visuellement les points de bifurcation potentiels dans le parcours des répondants. Cela a également été l'occasion de montrer la diversité existant au sein même des scolarités atypiques, confirmant la flexibilité des cadres institutionnels québécois (notamment du système éducatif), mais aussi la flexibilité temporelle qui prévaut dans la société contemporaine (Bessin, 1997), ou, pour le dire autrement, la dérégularisation (du moins partielle) des temporalités sociales. Or, selon Bessin (1997), tous ne sont pas socialement égaux devant ce « brouillage des étapes » et la dotation en ressources culturelles, scolaires, etc. jouerait à l'avantage des de certains individus au détriment d'autres, moins bien outillés pour faire face aux réversibilités et aux réajustements continuels des parcours. Cette perspective, liant flexibilisation des temps sociaux et origine sociale, constitue une piste séduisante à explorer pour la suite de mes travaux.

Par ailleurs, l'analyse des entretiens à partir des critères retenus pour définir les bifurcations a permis d'identifier trois « types » de parcours bifurcatifs, qui se distinguent selon le moment de la bifurcation, son impact sur la scolarité des répondants et ses effets sur la reproduction ou non de la trajectoire scolaire familiale. Le potentiel heuristique de ces résultats est toutefois limité en raison des difficultés liées à l'opérationnalisation du concept de bifurcation, qui a rendu impossible l'analyse des parcours atypiques plus complexes. Pour pallier ces obstacles, j'envisage de poursuivre mes analyses en concentrant mon attention sur la recherche des régularités dans les parcours scolaires irréguliers des répondants.

Amélie Groleau
CIRST, UQAM/CMH, EHESS

BIBLIOGRAPHIE

Abbott, A. (2010). À propos du concept de *Turning point*. In M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti (Eds.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux riptures et à l'événement.* (pp. 187-211). Paris: La Découverte.

Bélanger, P. W. (1986). La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire. *Recherches sociographiques, 27*(3), 365-384.

Bessin, M. (1997). Les paradigmes de la synchronisation : Le cas des calendriers biographiques. *Informations sur les Sciences Sociales, 36*(1), 15-39.

Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie, CXX*, 29-57.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdon, S., Charbonneau, J., Lapostolle, L., & Cournoyer, L. (2007). Famille, réseaux et persévérance au collégial (pp. 118). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologie, CXX*, 111-131.

Charbonneau, J. (2007). L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes In S. Bourdon & M. Vultur (Eds.), *Les jeunes et le travail* (pp. 53-68). Québec: Presses de l'Université Laval-IQRC.

Conseil supérieur de l'éducation. (2013). Parce que les façons de réaliser un projet universitaire ont changé... Québec: Gouvernement du Québec.

Daverne, C. (2003). Des héritiers... déshérités? *Ville-École-Intégration Enjeux*(132), 90-105.

De Broucker, P., & Lavallée, L. (1998). Réussir dans la vie : l'influence de la scolarité des parents. *Revue trimestrielle de l'éducation, 5*(1), 22-28.

de Singly, F. (1996). Le travail de l'héritage. *Revue européenne des sciences sociales, 34*, 61-80.

Doray, P. (2012). De la condition étudiante aux parcours des étudiants: quelques balises théoriques. In F. Picard & J. Masdonati (Eds.), *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp. 51-94). Québec: Presses de l'Université Laval.

Doray, P., Comoe, É., Trottier, C., Picard, F., Murdoch, J., Laplante, B., . . . Bourdon, S. (2009). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien* (Vol. Note 4). Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Dubar, C. (2005). L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles : questions de recherche et problèmes d'interprétation. *Temporalistes*.

Finnie, R., & Mueller, R. E. (2008). *The Effects of Family Income, Parental Education and Other Background Factors on Access to Post-Secondary Education in Canada: Evidence from the YITS. A MESA Project Research Paper*. Toronto: Educational Policy Institute.

Galland, O. (1996). L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et sociétés, 28*(1), 37-46.

Grossetti, M. (2010). Imprévibilités et irréversibilités: les composantes des bifurcations. In M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti (Eds.), *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et aux événements*. Paris: La Découverte.

Hélardot, V. (2010). Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. In C. Bidart, M. Grossetti & M. Bessin (Eds.), *Bifurcations* (pp. 160-167). Paris: La Découverte.

Hodkinson, P., & Spakes, A. C. (1997). Careership : a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, *18*(1), 29-44.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard Le Seuil.

Moulin, S., Dupray, A., & D'Amour, R. (2013). Les politiques publiques au coeur des bifurcations individuelles. *Sociologie et sociétés*, *45*(1), 203-228.