

Université de Montréal

**Les bifurcations dans les parcours scolaires des étudiants
universitaires québécois**

par

Alix Lefebvre-Dugré

Département de Sociologie

Faculté des Arts et Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des Arts et des Sciences
en vue de l'obtention du grade de Maître ès Science (M.Sc) en Sociologie

Mai 2014

© Alix Lefebvre-Dugré, 2014

RÉSUMÉ

L'objectif de ce mémoire est de proposer une analyse descriptive et explicative des bifurcations scolaires. Si plusieurs chercheurs ont noté la fréquence élevée des réorientations au cours des études postsecondaires au Québec, aucun d'entre eux ne s'est intéressé aux réorientations scolaires radicales et imprévisibles, qui peuvent être désignées par le terme de bifurcation. En s'appuyant principalement sur l'analyse d'une série d'entretiens auprès d'individus ayant vécu une réorientation scolaire au cours de leurs études supérieures, cette recherche explore les faces objectives et subjectives de ces réorientations, les différentes étapes traversées au cours du processus de réorientation, les différentes ressources mobilisées par les étudiants afin de faciliter sa réalisation, ainsi que les différentes raisons pour lesquelles les étudiants bifurquent.

L'analyse descriptive montre le rôle décisif de la souplesse de fonctionnement et des ressources des institutions d'enseignement postsecondaire, tandis qu'elle tend à minorer le rôle joué par l'entourage des étudiants, et particulièrement de leurs parents. L'analyse explicative fait apparaître deux modèles distincts de bifurcation: le modèle de la rectification, dans lequel les étudiants se réorientent vers un programme qui correspond davantage à leurs valeurs; et celui de la rétroaction, dans lequel ils se réorientent vers un domaine pour lequel ils avaient déjà de l'intérêt. In fine, ce mémoire conduit à marquer une distinction entre bifurcation et réorientation stratégique, et à nuancer l'utilisation des critères de radicalité et d'imprévisibilité pour définir les bifurcations scolaires dans la mesure où des conciliations ou des retours sur des centres d'intérêt antérieurs sont souvent possibles.

Mots clés

Bifurcation, parcours scolaire, étudiant, postsecondaire, identité, Québec

ABSTRACT

This thesis proposes a descriptive and explicative analysis for the study of turning points along the academic path. Though many researchers have noted the high frequency of scholar redirections in postsecondary studies in Quebec, none of them have studied radical and unpredictable scholar redirections which can be defined by the term ‘turning point’. Based mainly on the analysis of a series of interviews with individuals who have experienced a school reorientation during their postsecondary studies, this research explores the objective and subjective aspects of these shifts, the various stages passed through during the reorientation process, the various resources used by students to facilitate its implementation, as well as the different reasons why students go through a turning point.

The descriptive analysis shows the crucial roles of operational flexibility and postsecondary institutions’ resources, while it tends to minimize the role played by the student’s family, friends and especially by their parents. The explanatory analysis brings up two distinct turning point models: the rectification model, in which students are shifting to a program that is more consistent with their values; and the feedback model, in which they redirect to a field in which they already had interest. Ultimately, this thesis exposes the distinctions between the ‘turning point’ and ‘strategic reorientation’ and brings nuance to the use of the radicalism and unpredictability criteria to define turning points in academic trajectories insofar as reconciliations and returns to former centers of interest are often possible.

Keywords

Turning point, academic path, students, postsecondary, identity, Quebec

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PARCOURS SCOLAIRES : DES DÉTERMINANTS AUX RÉORIENTATIONS	3
1.1 Déterminants individuels des parcours	5
1.1.1 L'origine socioéconomique	5
1.1.2 Le sexe	7
1.1.3 Intérêts et limites de l'approche par les déterminants individuels.....	7
1.2 Structuration institutionnelle des parcours.....	8
1.2.1 Le rôle de l'État-providence	8
1.2.2 L'organisation du système d'éducation et de la procédure d'orientation	10
1.2.3 L'entrée sur le marché du travail	13
1.2.4 Intérêts et limites des approches institutionnelles des parcours scolaires.....	16
1.3 Projets scolaires	16
1.3.1 Le rôle de l'entourage	17
1.3.2 Projet scolaire et identité.....	18
1.3.3 L'auto-sélection	19
1.3.4 Stratégies d'orientation	20
1.3.5 Intérêts et limites des études sur les projets et aspirations scolaires.....	22
1.4 Les réorientations scolaires.....	23
Conclusion	25
CHAPITRE 2 : CADRE D'ANALYSE DES BIFURCATIONS SCOLAIRES	27

2.1 Un cadre descriptif d'analyse des bifurcations scolaires	28
2.1.1 Une définition des bifurcations scolaires	28
2.1.2 Les étapes des bifurcations	30
2.1.3 Les ingrédients facilitateurs des bifurcations	31
Le rôle de l'entourage	31
Le fonctionnement des institutions universitaires	32
Les événements	32
2.2 Un cadre explicatif des bifurcations	33
2.2.1 Les bifurcations : des accidents de parcours?	33
2.2.2 Les bifurcations : des stratégies d'action?	35
2.2.3 Une rectification identitaire	37
Conclusion	38
 CHAPITRE 3 : LES DEUX FACES – OBJECTIVE ET SUBJECTIVE – DE LA BIFURCATION SCOLAIRE	 41
3.1 Une représentation quantitative des bifurcations scolaires	42
3.1.1 La radicalité	44
3.1.2 Croisement de la radicalité et des irréversibilités	46
3.1.3 Mesure de l'imprévisibilité	51
3.2 Une représentation qualitative des bifurcations scolaires	53
3.3 Croisement des représentations qualitative et quantitative des bifurcations scolaires ...	60
Conclusion	63
 CHAPITRE 4 : LES ÉTAPES DE LA BIFURCATION SCOLAIRE	 67
4.1 Le choix initial	67
4.2 Les doutes	71
4.3 Les questionnements	75
4.4 La prise de décision	78
4.5 L'inscription	81
4.6 L'intégration	83
Conclusion	85
 CHAPITRE 5 : LES INGRÉDIENTS FACILITATEURS DE LA BIFURCATION	 87

5.1 L'entourage.....	87
5.1.1 L'autonomie du choix.....	88
5.1.2 Le soutien de l'entourage comme ingrédient facilitateur.....	90
5.2 Le soutien des institutions scolaires.....	92
5.2.1 La souplesse des institutions postsecondaires.....	92
5.2.2 Les ressources universitaires pour s'orienter.....	96
5.3 Les événements.....	98
5.3.1 Les évènements collectifs.....	99
5.3.2 Les événements individuels.....	100
Conclusion.....	101
CHAPITRE 6 : LA JUSTIFICATION DES BIFURCATIONS SCOLAIRES.....	103
6.1 Le modèle de la rectification.....	105
6.2 Le modèle de la rétroaction.....	110
6.3 Un changement stratégique.....	112
6.4 Une option transversale : la conciliation.....	114
Conclusion.....	116
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	117
À propos des deux faces de la bifurcation.....	117
À propos des étapes de la bifurcation scolaire.....	118
À propos des ingrédients facilitateurs de la bifurcation.....	119
À propos des justifications de la bifurcation.....	120
À propos de la définition de la bifurcation scolaire.....	121
Références bibliographiques.....	125
ANNEXE 1 : LA CLASSIFICATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT (CPE).....	xiii
ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN.....	xvii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Répartition des répondants selon le premier et le dernier domaine d'étude déclaré

Tableau II : Radicalité et irréversibilités

Tableau III : Distribution des répondants au premier domaine déclaré selon les types de parcours

Tableau IV : Distribution des répondants selon les premier et dernier domaines d'études déclarés

Tableau V : Changements d'orientation radicaux et irréversibles trop prévisibles pour être des bifurcations

Tableau VI : Parcours scolaire des répondants

Tableau VII : Croisement des représentations qualitative et quantitative de la bifurcation scolaire

Tableau VIII : Justifications des personnes rencontrées pour expliquer le choix des programmes d'études suivis

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de maîtrise, Stéphane Moulin, pour tout le temps qu'il a accordé à ce projet de recherche et pour les nombreux conseils qu'il m'a prodigués. Je souhaite aussi remercier mon codirecteur, Pierre Doray, qui m'a donné la possibilité d'élargir mes expériences de recherche.

Je désire également remercier mes parents, mes sœurs et mon conjoint, qui m'ont supportée et encouragée pendant toute ma scolarité. Sans votre soutien, je ne me serais sans doute pas rendue si loin dans mes études.

Enfin, la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien financier du Département de sociologie de l'Université de Montréal, du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) ainsi que du Fond québécois de recherche Société et culture (FQRSC).

À vous tous, un grand merci!

INTRODUCTION

Il y a un peu plus de vingt ans, le sociologue français Olivier Galland publiait la première édition de son ouvrage consacré à la sociologie de la jeunesse. Il y définissait cet âge de la vie comme un état transitoire entre l'enfance et l'âge adulte, auquel on accédait par le franchissement d'une série de seuils : la fin des études, l'indépendance résidentielle, l'accès à un emploi stable et la mise en couple (Galland, 2007 [1991]). Cette vision a aujourd'hui bien changé et la définition de la jeunesse comme un âge de transition est remise en question par plusieurs auteurs, y compris par Olivier Galland lui-même. La jeunesse est maintenant considérée par la plupart des auteurs comme un processus de construction identitaire et d'individuation (Van de Velde, 2008). De nombreux auteurs s'entendent pour dire que les différentes étapes qui caractérisaient la période de jeunesse s'allongent de plus en plus, et que les seuils d'entrée dans l'âge adulte sont considérés comme de plus en plus mouvants et réversibles.

La sphère de l'éducation ne fait pas exception à cette tendance et on voit apparaître différents types de parcours marqués par des allers-retours entre les études et le marché du travail, des retours en arrière et des réorientations. Cependant, relativement peu d'auteurs se sont intéressés à l'étude de ces parcours atypiques et à ce qui pousse les étudiants à les réaliser. L'objectif de ce mémoire est d'étudier un type précis de parcours scolaire atypique, marqué par un changement d'orientation radical qui peut être désigné par le terme bifurcation. Ce concept ayant surtout été utilisé pour étudier les reconversions professionnelles, le travail de recherche qui suit vise à l'adapter à un contexte spécifiquement scolaire et à décrire les éléments qui rendent sa réalisation possible. Il vise également à proposer une explication originale du phénomène, qui prend en compte le vécu des individus qui en font l'expérience.

Ce mémoire est divisé en sept chapitres. Le premier consiste en une revue des écrits qui vise à présenter différents travaux réalisés sur les parcours scolaires. Cette recension permettra de dégager les différentes approches par lesquelles les auteurs ont étudié ce thème et d'identifier les éventuels manques dans la littérature, ce qui me conduira à préciser mon objet d'étude. Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation du cadre d'analyse des bifurcations scolaires, tant descriptif qu'explicatif, ainsi que des différentes hypothèses de recherche qui seront vérifiées dans les chapitres suivants. Dans le troisième chapitre, des

données quantitatives et qualitatives seront combinées afin d'opérationnaliser la définition des bifurcations scolaires à partir de deux approches opposées, une objective et l'autre subjective. Ensuite, les quatrième et cinquième chapitres seront consacrés à la description des étapes du processus bifurcatif et des différentes ressources mobilisées par les étudiants afin de faciliter sa réalisation. Dans le sixième chapitre, une explication des bifurcations scolaires sera finalement proposée. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à la discussion des résultats d'analyse et à un retour sur les hypothèses de recherche.

CHAPITRE 1 : PARCOURS SCOLAIRES : DES DÉTERMINANTS AUX RÉORIENTATIONS

Les parcours scolaires ont été l'objet de très nombreux travaux dans différents pays et s'inscrivant dans plusieurs disciplines des sciences humaines. Plusieurs termes sont utilisés dans la littérature pour les désigner, tels que cheminement (Bidart, 2005), trajectoire (Giret *et al.*, 2007; Laborde *et al.*, 2007; Antoine et (dir), 2006) ou encore carrière (Bloomer et Hodkinson, 2000; Duru-Bellat, 1988). Selon Doray et ses collaborateurs, c'est cependant le terme de parcours scolaire, pouvant être défini comme « une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre de la formation formelle et du système scolaire » (Doray, Picard, *et al.*, 2009, p.15), qui est le plus neutre sociologiquement. Cette notion apparaît en effet plus flexible, « car elle laisse plus de place à des allers-retours possibles, à des renversements de situation ou à des bifurcations » (Doray, 2012, p.68). Alors que les autres termes ne prennent pas toujours suffisamment en compte l'interaction entre les contraintes institutionnelles et le sens que les individus attribuent à leurs expériences ou considèrent la scolarité comme une succession d'étapes linéaires conduisant directement à l'insertion sur le marché du travail, le terme de parcours introduit une certaine réversibilité et une vision de la vie comme un long continuum.

Le concept de parcours scolaire est lié au paradigme théorique des parcours de vie. Les parcours sont « une séquence d'événements qui se déroule en fonction des groupes d'âge et qui est socialement définie et ordonnée dans le temps et le contexte historique » (Gherghel, 2013, p.14). L'existence est vue comme un long chemin sinueux fait d'allers-retours entre différentes situations telles que les études et le travail salarié ou encore la vie de couple et le célibat. Les différents âges qui rythment la vie (l'enfance, la jeunesse, l'âge adulte et la vieillesse) ne sont plus considérés comme des statuts auxquels les individus accèdent grâce au franchissement de certains seuils communs à tous, mais plutôt comme une perspective à atteindre grâce à un cheminement individuel (Guillaume *et al.*, 2005).

Ce paradigme est construit sur quelques principes de base qui sont présentés différemment selon les auteurs. Elder est le premier à les avoir identifiés et en distingue quatre : les changements dans l'espace et dans le temps; le temps social des vies (il y a des normes temporelles qui disent quand un changement peut avoir lieu dans la vie);

l'interdépendance des vies; et la fonction d'agence (*human agency* ou capacité individuelle à construire activement son parcours) (Elder, 2000). Selon Bernard, l'approche des parcours de vie repose également sur quatre principes : la vie se déroule dans le temps; la vie est faite de multiples aspects qui s'influencent réciproquement tels que la santé, l'éducation ou la sécurité économique; les vies sont inter-reliées; et les vies se déroulent dans des milieux socialement construits (Bernard, 2007). Enfin, selon Gherghel (2013), cinq principes de base peuvent être distingués : « le développement tout au long de la vie, la capacité d'agir ou l'intentionnalité des individus, l'emplacement ou l'insertion des vies dans l'espace et le temps, la temporalité des événements de la vie et l'interrelation des vies » (Gherghel, 2013, p.34). Dans toutes ces présentations des principes du paradigme des parcours de vie, le temps a donc une grande importance, mais on retrouve aussi au cœur des principes tant les contextes sociaux et institutionnels encadrant les parcours que les capacités d'agir des individus.

Les chercheurs ayant travaillé sur les parcours scolaires s'inscrivent dans une perspective de parcours de vie dans la mesure où leur objet d'étude est un phénomène temporel. Cependant, beaucoup de travaux restent assez éloignés des principes de ce paradigme, soit parce qu'ils laissent peu de place aux événements et à l'influence des proches, soit parce que les capacités d'action des personnes ne sont pas prises en compte. Dans cette revue des écrits sur les parcours scolaires, je commencerai donc par la présentation de travaux basés sur une approche assez éloignée du paradigme du parcours de vie et ayant pour objet les déterminants individuels des parcours. Les auteurs de ces travaux prennent les individus comme point de départ et essaient de comprendre ce qui explique les choix d'orientation différenciés d'un groupe ou d'un individu à l'autre. Je continuerai par les travaux basés sur une approche macrosociale, dans lesquels la question est abordée à partir de l'étude du fonctionnement des organisations et des systèmes. Ensuite, dans une troisième section, je me concentrerai plus particulièrement sur les travaux réalisés sur les projets scolaires. Enfin, je finirai par l'analyse des écrits sur les réorientations scolaires. Les travaux présentés dans cette dernière section se situent donc au cœur du paradigme des parcours de vie.

1.1 Déterminants individuels des parcours

Un premier groupe de travaux portant sur les parcours scolaires aborde le sujet en prenant comme point d'entrée les caractéristiques individuelles des élèves et des étudiants. Le plus souvent, un seul pays y est étudié et les auteurs comparent les parcours d'individus au sein d'une même société. Ces travaux, dont la majorité est basée sur des analyses quantitatives, portent sur l'influence de certaines caractéristiques des individus sur leurs choix d'orientations à différents moments du parcours scolaire. Outre les résultats scolaires, sur lesquels le personnel chargé de l'affectation des élèves dans les différentes filières et options se base de façon plus ou moins importante selon les systèmes (Duru-Bellat et Mingrat, 1992), d'autres facteurs influencent la répartition des élèves. Les deux éléments qui reviennent particulièrement fréquemment dans la littérature sont l'origine socioéconomique et le sexe des individus.

1.1.1 L'origine socioéconomique

L'origine socioéconomique ou la classe sociale des élèves et étudiants a été identifiée depuis les premiers travaux en sociologie de l'éducation comme étant un des facteurs influençant grandement leur parcours et leur orientation scolaire (Vouillot *et al.*, 2011; Duru-Bellat, 1988; Duru-Bellat et Kieffer, 2008; André, 2012; Coinaud et Vivent, 2010; Bourdieu et Passeron, 1964; Boudon, 1973; Willis, 2011 [1977]). On remarque en effet que les jeunes en provenance des classes populaires se retrouvent plus souvent orientés dans les filières et les programmes les moins valorisés et menant à des études courtes alors que les élèves d'origine aisée sont surreprésentés dans les filières les plus valorisées conduisant à des études beaucoup plus longues. Selon ces travaux, tous les jeunes n'ont donc pas les mêmes chances d'accéder aux filières les plus prestigieuses ni d'avoir accès aux études supérieures.

Deux théories, en partie contradictoires, ont été avancées pour expliquer le phénomène et ont grandement marqué la sociologie de l'éducation pendant plusieurs décennies. La première a été proposée par Bourdieu (1964). Selon cet auteur, c'est l'héritage culturel différencié dont disposent les jeunes en provenance des différents milieux sociaux qui explique les différences de réussite et d'orientation scolaire. Dans ce contexte, l'institution scolaire joue un rôle de reproduction des inégalités sociales de classe.

La deuxième théorie a été présentée par Boudon (1973). Selon cet auteur, les individus ont de « bonnes raisons » de faire ce qu'ils font, et il en va de même pour leurs décisions en matière d'orientation scolaire. Il existe donc une part de rationalité dans les décisions et les actions des individus, qui mesurent les risques, coûts et bénéfices de chaque situation avant de s'y engager. C'est ce processus qui explique que les jeunes des classes sociales populaires et leurs familles prennent souvent des décisions en faveur d'études plus courtes et peu valorisées afin de diminuer le niveau de risques :

« Plus on descend dans l'échelle des positions sociales, plus le coût d'un niveau scolaire élevé croît; moins le bénéfice correspondant à l'obtention de ce niveau plutôt que du niveau inférieur est élevé. » (Boudon, 1973, p.69)

Le principal intérêt de l'approche de Boudon est de prêter une certaine rationalité aux individus, qui font preuve de stratégie en opérant leurs choix d'orientation. Contrairement à la théorie de la reproduction de Bourdieu, qui laisse l'impression que les individus subissent leur orientation sans en avoir le moindre contrôle, la théorie proposée par Boudon laisse plus de place au sens que les individus donnent à leur parcours.

Ces théories ont été largement reprises dans différents travaux portant sur les parcours scolaires et les choix d'orientation (Duru-Bellat, 1988; Duru-Bellat et Kieffer, 2008; Coinaud et Vivent, 2010). Bien qu'elles aient été développées dans un contexte européen, différentes études montrent que la situation est assez semblable au Québec et que l'origine sociale constitue un obstacle à l'accès aux études universitaires pour les jeunes québécois. Dans un article paru en 1991, Dandurand, montre que, malgré les différentes réformes apportées au système d'éducation québécois depuis les années 60 et visant sa démocratisation, celle-ci ne s'est pas opérée concernant les classes sociales populaires. En effet, bien qu'un nombre toujours plus élevé de jeunes fréquente l'université, « la représentation des jeunes de classe ouvrière au niveau de l'enseignement universitaire n'a pratiquement pas changé au cours des 25 ou 30 dernières années » (Dandurand, 1991, p.443). La majorité des étudiants à temps plein proviennent des milieux d'affaires ou des milieux de professionnels et de techniciens. Ces résultats sont encore valides aujourd'hui, puisque des données plus récentes confirment que l'origine sociale continue d'influencer significativement la transition vers l'enseignement supérieur des élèves et étudiants québécois (Doray, Comoe, *et al.*, 2009; Picard *et al.*, 2010).

1.1.2 Le sexe

Le deuxième facteur souvent évoqué pour tenter d'expliquer une partie de la diversité des parcours est le sexe des individus. Plusieurs auteurs constatent en effet que les filles et les garçons ne s'orientent pas de la même façon (Duru-Bellat et Kieffer, 2008; Alaluf *et al.*, 2003; Vouillot *et al.*, 2011; Murdoch *et al.*, 2010). Ils s'entendent pour dire que malgré la meilleure réussite des filles à tous les paliers du système scolaire, elles se dirigent beaucoup plus souvent que les garçons vers des programmes d'études moins valorisés et prestigieux. Il existerait certaines filières féminines, comme les lettres, l'éducation, la santé et les sciences humaines, et certaines autres masculines, comme le génie, les mathématiques et les sciences de la nature. Selon Baudelot et Establet (2002), cette division des sexes selon les filières est la même dans tous les pays et cette divergence d'orientation demeure malgré l'augmentation de la scolarisation des filles. De plus, selon Erlich (2002), cette orientation différenciée semble ne pas avoir de rapport direct avec le niveau des étudiants et étudiantes dans les différentes matières.

Si la majorité de ces travaux mettent l'accent sur l'étude des choix d'orientation des filles, d'autres montrent également que cette divergence entre les sexes dans les parcours est aussi causée par les choix des garçons. La psychologue française Françoise Vouillot (2007), spécialisée dans les questions portant sur l'influence du genre sur l'orientation, propose ainsi une lecture différente des statistiques sur les choix d'orientation selon le sexe en montrant que « l'écrasante présence d'un des deux sexes dans une filière est généralement due à l'évitement par l'autre sexe et non systématiquement à un choix massif » (Vouillot, 2007, p.93).

1.1.3 Intérêts et limites de l'approche par les déterminants individuels

De nombreux autres facteurs et situations participent à la production des inégalités, mais l'intérêt des quelques travaux présentés dans cette section est d'en dégager certaines sources qui marquent la scolarité des jeunes et qui empêchent tous les individus d'avoir les mêmes chances d'accéder aux paliers d'enseignement, aux programmes et aux emplois les plus valorisés. Cependant, les parcours semblent y être considérés comme une succession d'étapes linéaires menant à des positions largement influencées par des caractéristiques individuelles comme le sexe ou la classe sociale. Peu de place est laissée au sens que les individus donnent à leurs choix d'orientation ainsi qu'à leurs aspirations scolaires et

professionnelles. Leur origine sociale et leur sexe semblent plutôt agir comme des contraintes qui déterminent leur parcours sans que les individus aient le pouvoir d'agir sur les événements. L'approche des parcours scolaires par les déterminants individuels reste donc assez éloignée de deux des principes du paradigme des parcours de vie : la capacité d'agir et les contextes institutionnels encadrant l'action des individus. C'est sur ce deuxième plan que les auteurs qui étudient la structuration institutionnelle des parcours contribuent à enrichir l'analyse des parcours scolaires.

1.2 Structuration institutionnelle des parcours

Ce deuxième groupe de travaux porte le plus souvent sur plusieurs sociétés, qui sont comparées entre elles. Leurs auteurs s'intéressent au fonctionnement des institutions, aux lois ainsi qu'aux documents institutionnels. Il en ressort que certains systèmes permettent plus de flexibilité dans les parcours que d'autres. Trois éléments institutionnels semblent avoir une influence particulièrement importante sur leur déroulement : le type d'État-providence en place, l'organisation du système d'éducation et de la procédure d'orientation ainsi que le mode d'entrée sur le marché du travail.

1.2.1 Le rôle de l'État-providence

Un certain nombre de travaux comparatifs ont montré que le type d'État-providence en place dans un pays contribue à modeler les trajectoires, notamment scolaires. Très influencées par les travaux d'Esping-Andersen (1999) sur les régimes de protection sociale, ces études font également ressortir quatre modèles de parcours : social-démocrate, libéral, latin et corporatiste.

Cécile Van de Velde (2008) a beaucoup travaillé sur les parcours d'entrée dans l'âge adulte dans différents pays d'Europe. Elle a développé une typologie du « devenir adulte » à partir d'une comparaison du passage à l'âge adulte en France, en Grande-Bretagne, au Danemark et en Espagne. Au Danemark, où l'État de type social-démocrate garantit aux jeunes une indépendance précoce grâce à différents types d'aide financière, la jeunesse est un temps long d'exploration et de développement personnel. En Grande-Bretagne, l'État de type libéral finance peu les études dont le coût est très élevé. Dans ce contexte, la jeunesse est une brève transition et les individus accèdent rapidement à tous les attributs du statut adulte, c'est-

à-dire une résidence indépendante, un revenu régulier, un travail stable et une mise en couple (Galland, 2006, p.27). En Espagne, l'État de type latin met en place des politiques familialistes. Il y a une absence d'aide étatique en faveur de l'indépendance et la période de jeunesse est une phase d'attente et de préparation des conditions économiques et familiales nécessaires à la future installation dans un nouveau foyer. Enfin, en France, la jeunesse est associée au temps des études et le diplôme est extrêmement valorisé tout au long de la vie. Dans ce contexte, les politiques mises en place par l'État visent l'intégration sociale des jeunes (Van de Velde, 2008).

Ces résultats montrent que les politiques et les lois mises en place par les gouvernements déterminent le coût de l'éducation ainsi que l'existence et le montant des aides financières destinées à l'aide au logement et l'aide aux études. Dans ce contexte, il est plus ou moins facile pour les individus, selon la société dans laquelle ils vivent, d'explorer différentes orientations scolaires et professionnelles avant d'intégrer définitivement le marché du travail. Ces politiques permettent une plus ou moins grande flexibilité dans les parcours des jeunes, qui subissent des pressions sociales et financières différentes selon la société dans laquelle ils vivent. De la même manière, le type d'État-providence en place facilite ou décourage les réorientations scolaires faisant en sorte que l'étudiant allonge son parcours. Les individus adaptent donc leurs choix d'orientation et leurs projets d'études en fonction des ressources institutionnelles disponibles.

Comme l'ont montré Saint-Arnaud et Bernard (2003) grâce à une analyse quantitative basée sur de très nombreux indicateurs, le Canada se rattache au type de régime providentiel libéral, caractérisé par la place importante occupée par le marché par rapport aux autres institutions sociales et par le rôle résiduel joué par l'État en matière de politiques publiques. En ce qui concerne le Québec, « le suivi de l'évolution des politiques sociales suggère que cette province se rapproche davantage du modèle social-démocrate que les autres provinces » (Charbonneau, 2010, p.363). Dans ce modèle, basé sur le principe d'égalité, les programmes sociaux mis en place visent à réduire les inégalités produites par le marché du travail. Cependant, « plusieurs des principes sous-jacents à la mise en place des nouvelles politiques s'inscrivent tout à fait dans la mouvance d'un régime libéral » (Charbonneau, 2010, p.363) semblable à celui en place dans le reste du pays.

Cette combinaison de deux modèles opposés a sans aucun doute des répercussions sur les parcours scolaires des étudiants. Les quelques enquêtes qui ont été réalisées sur les conditions de vie des étudiants québécois (Dandurand *et al.*, 1979; Dandurand, 1991; Sales *et al.*, 1996; Sales *et al.*, 1997) montrent que même si la population étudiante est loin d'être homogène sur le plan des revenus, l'endettement ainsi que le recours au travail salarié durant les études sont fréquents, et que « les prêts et bourses constituent un complément relativement important et croissant » (Dandurand, 1991, p.456) du budget des étudiants. Il est cependant possible de faire l'hypothèse que, comme dans les autres sociétés caractérisées par un État-providence de type socio-démocrate, il est relativement aisé pour les étudiants québécois d'emprunter des parcours dits « atypiques », car la pression financière et sociale à laquelle ils font face est relativement faible comparativement aux étudiants des autres provinces canadiennes. Ce n'est cependant pas l'unique facteur institutionnel susceptible d'avoir une influence sur les parcours scolaires. L'organisation et la structure du système d'éducation peuvent également avoir de grandes conséquences sur son déroulement.

1.2.2 L'organisation du système d'éducation et de la procédure d'orientation

Les auteurs sont nombreux à avoir étudié de quelle manière l'organisation des systèmes d'éducation dans différentes sociétés influe sur le déroulement du parcours scolaire et sur le passage entre les différents paliers d'enseignement. Plusieurs travaux ont montré que, dans certains systèmes d'éducation, les choix d'orientation opérés par les élèves et les étudiants à un certain moment de leur scolarité déterminent grandement la suite de leur parcours scolaire. En France, le choix d'une filière ou d'une autre au lycée semble jouer un rôle particulièrement décisif pour la suite du parcours (Dhume *et al.*, 2011; Chevaillier *et al.*, 2009).

Au Québec, Pierre Chenard (1986) a montré que les choix scolaires faits au secondaire et au collégial par les élèves sont déterminants pour le choix d'un programme universitaire. L'auteur remarque également une correspondance très étroite entre la discipline étudiée au cégep et le programme universitaire retenu comme premier choix par les étudiants. Les résultats de cette étude permettent donc de voir que l'orientation dans un programme d'études universitaires dépend de choix faits très tôt dans la scolarité. Cependant, les données sur lesquelles est basée l'étude de Chenard ont été amassées et analysées il y a environ 25 ans et le

système d'éducation québécois s'est transformé depuis cette époque. Il serait donc nécessaire de refaire l'étude pour vérifier si les résultats sont toujours valides aujourd'hui.

De leur côté, Duru-Bellat et Mingrat (1992) ont comparé le fonctionnement et le rôle du processus d'orientation dans plusieurs pays d'Europe. Ils ont étudié l'organisation de l'orientation des élèves en Italie, au Royaume-Uni, en Suisse, en Belgique, au Portugal et en France. Ils ont découvert qu'il existe dans ces pays une grande variété dans « le niveau de sélectivité globale, c'est-à-dire le pourcentage de jeunes qui accèdent aux niveaux les plus élevés du système » (Duru-Bellat et Mingrat, 1992, p.35), dans la manière dont les systèmes incitent les jeunes à se préoccuper de leur orientation et enfin dans les philosophies qui sous-tendent les systèmes d'orientation. Les auteurs situent ces philosophies sur un pôle méritocratie-libéralisme : « les notes et examens sont les critères décisifs dans les systèmes méritocratiques, alors que les intérêts du jeune et les demandes des familles sont souverains dans les systèmes plus libéraux » (Duru-Bellat et Mingrat, 1992, p.39).

C'est également dans ce sens que vont les conclusions de Chevaillier et ses collaboratrices (2009), qui décrivent l'organisation du système d'orientation français au niveau du lycée puis de l'enseignement supérieur. Les contraintes institutionnelles auxquelles les élèves font face, notamment par rapport à leur dossier scolaire, lors de leurs choix de filières et de programmes, balisent leurs choix et poussent certains d'entre eux à revoir leurs ambitions scolaires à la baisse (Chevaillier *et al.*, 2009, p.39). Galland (2009) montre aussi qu'une forte proportion des jeunes français ont l'impression d'avoir subi leur orientation. Cela s'explique par le système des filières hiérarchisées en place dans l'enseignement secondaire français, qui détermine fortement les options d'orientation des élèves lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Le système d'éducation québécois présente des particularités qui contrastent avec l'organisation des systèmes des autres pays occidentaux. Selon Charbonneau (2006), une de ses caractéristiques est qu'il permet une certaine flexibilité, introduite au gré des réformes menées par le gouvernement. « Dès les années 1960, le gouvernement du Québec a choisi d'introduire de la flexibilité dans le cursus scolaire en créant une filière de formation spécifique pour les adultes afin de donner une seconde chance à ceux qui avaient précocement quitté l'école. » (Charbonneau, 2006, p.115) Selon l'auteure, cette mesure a fortement

contribué à renforcer « le caractère de non-linéarité du cursus scolaire » (Charbonneau, 2006, p.115). Alors qu'elle visait à offrir une chance à ceux qui étaient sortis du système scolaire avant d'avoir obtenu un diplôme de terminer leurs études, « elle est devenue pour plusieurs une alternative alléchante » (Bourdon, 2001, p.76), surtout pour ceux qui n'aimaient pas l'école.

Selon Charbonneau, la création de cette filière est « à l'origine d'un nouveau modèle de trajectoire scolaire, de plus en plus populaire au Québec, celui de la séquence pause, puis retour aux études » (Charbonneau, 2006, p.116), car certains jeunes quittent très tôt le système avec l'intention de le réintégrer par la formation pour adultes après avoir travaillé quelques années. Certains auteurs notent que, du moins au Québec, le phénomène de retour aux études semble s'amplifier avec les années (Sales *et al.*, 1996). En 1995, Guindon notait que

« les établissements d'enseignement ont enregistré, au cours des dernières années, une croissance phénoménale de leur effectif adulte : on estime, en effet, qu'à tous les ordres d'enseignement, l'effectif "adulte" est en voie d'égaliser, sinon de surpasser, l'effectif "jeune" » (Guindon, 1995, p.xvi).

La création de la filière de formation pour adultes dans les années 60 a donc contribué à modifier les parcours scolaires des québécois, en leur offrant la possibilité de sortir du système scolaire puis de le réintégrer sans grandes difficultés. Ainsi, l'organisation même du système scolaire québécois permet une flexibilité dans les parcours des étudiants qui favorise le développement et la popularisation de parcours non linéaires.

D'autres éléments de l'organisation du système scolaire contribuent à introduire encore plus de flexibilité dans les parcours des jeunes québécois. Tout d'abord, les universités offrent la possibilité d'obtenir un diplôme de premier cycle universitaire grâce au cumul de plusieurs programmes de courte durée dans des disciplines relativement connexes. Ensuite, les étudiants ont également la possibilité de suivre une formation à temps partiel, ce qui n'est pas possible dans tous les pays. En France, par exemple, le statut d'étudiant à temps partiel n'existe pas (Moulin, 2011). Au Québec, la distinction entre les étudiants à temps plein et ceux à temps partiel est inscrite dans les articles de loi sur les collèges et les universités. Cette distinction entre différents statuts d'étudiants permet une plus grande flexibilité dans les parcours en laissant la possibilité aux étudiants de combiner leur formation à d'autres activités. Le phénomène n'est cependant pas nouveau. Déjà en 1979, Dandurand et ses collègues avaient

noté le nombre très important d'étudiants à temps partiel. Depuis, ce phénomène s'est accentué (Sales *et al.*, 1996, p.38). Dans la grande majorité des cas, les études sont combinées avec un emploi.

Dans les années 1990, une autre mesure visant à venir en aide aux étudiants présentant certaines difficultés scolaires ainsi qu'à faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur a été implantée dans le système d'éducation québécois. Il s'agit de la session d'accueil et d'intégration (SAI), qui s'ajoute aux filières déjà existantes dans les cégeps. L'objectif de ce dispositif est d'égaliser les chances dans l'enseignement supérieur. Très peu de travaux ont été réalisés sur cette filière, mais selon des auteurs québécois, la SAI remplirait pleinement sa fonction d'égalisation des chances puisqu'« elle sert de dispositif d'accès pour certains étudiants de première génération ou soutient la résilience scolaire d'élèves qui auraient éprouvé des difficultés dans le secondaire » (Picard *et al.*, 2010, p.41).

Les systèmes d'éducation et d'orientation ne fonctionnent cependant pas de manière indépendante du reste de la société et sont liés à d'autres systèmes. Une des spécificités de l'orientation est d'ailleurs qu'elle a pour but de faire le lien entre la formation et le marché du travail. Les jeunes choisissent donc une orientation scolaire en partie par rapport au fonctionnement de ce dernier (Duru-Bellat et Mingrat, 1992; Vouillot *et al.*, 2011). Dans un article paru en 2010, Borrás et Romani ont d'ailleurs montré qu'à chaque phase du développement des politiques et des services d'orientation en France correspond « une problématique liée à l'état du marché du travail » (Borrás et Romani, 2010, p.10).

1.2.3 L'entrée sur le marché du travail

Plusieurs auteurs ont étudié le passage entre le système scolaire et le marché du travail. Pour diverses raisons, ce passage se fait de manière très différenciée selon les pays et, bien que des facteurs culturels puissent expliquer en partie ces différences, les lois en vigueur dans les pays ont également un rôle important à y jouer.

Au Québec, la majorité des étudiants du postsecondaire occupent un emploi tout en étant aux études à temps plein (Mouin, 2011; Moulin, 2012). Dandurand (1991) fait un lien entre la situation des étudiants et celle des femmes à l'égard du travail : « ils font souvent, eux aussi, une double journée ou une double semaine de travail » (Dandurand, 1991, p.449).

Bourdon parle aussi de la jeunesse comme d'une période d'hyperactivité, « à cheval sur le monde de la formation et celui du marché du travail » (Bourdon, 2001, p.74). Pour lui, le mot « transition », qui est parfois utilisé pour parler de la période de passage entre l'école et le marché du travail, est de moins en moins approprié pour décrire la situation québécoise.

Cette double occupation des étudiants n'est cependant pas la norme dans toutes les sociétés. En France, par exemple, une minorité d'étudiants combinent les deux activités. Moulin, qui a étudié l'entrée des jeunes sur le marché du travail en France et au Canada, relève donc deux logiques complètement différentes : une logique combinatoire au Canada, où les étudiants combinent études et emploi, et une logique séquentielle en France, où on distingue clairement le temps des études et le temps de l'emploi (Moulin, 2011). Plusieurs éléments relatifs aux contextes différenciés de l'articulation des études et de l'emploi ainsi que de la régulation du travail expliquent l'apparition de telles logiques différenciées.

Au Québec, surtout depuis les difficultés économiques des années 80 et les difficultés d'insertion professionnelle qui en ont résulté, l'idée s'est répandue dans les familles « qu'il valait mieux retarder le choix définitif de la carrière professionnelle et multiplier les expériences permettant de s'assurer de faire le meilleur choix » (Charbonneau, 2006, p.116). Cette idée s'est concrétisée par des possibilités de changement d'orientation scolaire ainsi que par la valorisation d'autres expériences à l'extérieur du système scolaire. C'est ainsi que de nombreux parents québécois encouragent leurs enfants à trouver un emploi en parallèle à leurs études afin de se familiariser avec le marché du travail et clarifier leurs objectifs de carrière. Il est intéressant de noter que ces emplois occupés pendant les études n'ont souvent aucun lien avec le diplôme visé. Ce qui est valorisé dans ce type d'emploi, en plus de favoriser chez les jeunes une certaine autonomie et une liberté financière (Moulin, 2012), c'est l'expérience de travail en elle-même, considérée comme ne pouvant pas s'acquérir dans les institutions d'enseignement. La création de la filière de formation des adultes et la possibilité d'étudier à temps partiel laissent donc la possibilité pour les jeunes d'acquérir ces expériences sur le marché du travail.

Les lois relatives au travail des jeunes ont également un rôle important à jouer dans la manière d'articuler formation et emploi. En France, « à l'exception des élèves de l'enseignement alterné ou professionnel qui accomplissent des stages ou des périodes de

formation en milieu professionnel, le travail n'est autorisé à compter de 14 ans, que lorsque le jeune effectue des travaux légers, pendant les vacances scolaires et si l'emploi est inférieur à la moitié des vacances (Art. L-211-1) » (Moulin, 2011, p.71). Selon cet article de loi, les jeunes n'ont donc pas la possibilité de travailler pendant les périodes scolaires. Au Canada, au contraire, la législation concernant le travail des jeunes est beaucoup plus souple. « Si la fréquentation scolaire est obligatoire dans toutes les provinces jusqu'à l'âge de 16 ans, les enfants de moins de 16 ans peuvent cependant travailler en dehors des heures de classe » (Moulin, 2011, p.72). Au Québec, quelques articles de loi ont été ajoutés concernant les heures de travail, qui doivent permettre aux jeunes d'être à l'école durant les heures de classe, ainsi que la nécessité d'obtenir le consentement des parents ou du tuteur pour les jeunes de moins de 14 ans. La législation québécoise concernant le travail des enfants reste néanmoins très souple et permet sans problème de combiner études et emploi.

Dans les années 1990, un changement dans la législation concernant les établissements commerciaux québécois a aussi favorisé une augmentation du travail à temps partiel des étudiants. Une loi permettant aux commerçants d'étendre les heures d'ouverture de leurs établissements a alors été votée, faisant du même coup augmenter la demande en main-d'œuvre à temps partiel (Charbonneau, 2007). Une grande partie de ces emplois ont été comblés par des étudiants, qui y ont vu une possibilité de combiner facilement formation et travail salarié. Certains auteurs ont cependant identifié des désavantages importants liés à l'augmentation de ce type d'emploi. Myles (2005) a étudié les conséquences de l'allongement des études sur le niveau de vie des canadiens. Selon lui, « la demande croissante de diplômés signifie que le "véritable" emploi de carrière n'arrive que plus tard dans la vie. [...] Les conséquences de commencer plus tard sa vie adulte ont été aggravées par le plus important changement dans la répartition des salaires depuis un quart de siècle : le revenu relatif des jeunes adultes baisse depuis deux décennies » (Myles, 2005, p.3). En n'occupant pendant plusieurs années que des emplois précaires et à temps partiel, où les conditions de travail et les salaires sont en général moins avantageux que pour les postes à temps plein, les jeunes canadiens retardent leur accès à un emploi et à un revenu stable.

En somme, les travaux portant sur l'entrée sur le marché du travail au Québec montrent donc qu'il existe de nombreuses possibilités de réversibilité dans les statuts professionnels des

individus tout au long de leurs études. Même lorsqu'ils sont sur le marché du travail à temps plein, il leur est possible de réintroduire le système scolaire, à temps plein ou à temps partiel. Cette flexibilité, combinée à celle introduite graduellement dans le système d'éducation, a permis d'introduire une grande réversibilité dans les choix d'orientation, car les différents dispositifs mis en place permettent aux élèves et aux étudiants de se réorienter facilement. Dans ce contexte, les dispositifs institutionnels québécois, loin de constituer une contrainte pour les étudiants, peuvent plutôt être considérés comme une ressource facilitant les passages entre différents statuts et domaines de formations.

1.2.4 Intérêts et limites des approches institutionnelles des parcours scolaires

Un des intérêts de l'approche macrosociologique comparée est qu'elle permet de montrer de quelle manière les choix faits par les individus tout au long de leur scolarité dépendent grandement des politiques et des lois en place dans leur pays. Celles-ci facilitent plus ou moins, selon les sociétés, les réorientations et les allers-retours entre le marché du travail et le système scolaire. De plus, un autre avantage de cette approche macrosociologique est qu'elle permet de comparer des sociétés entre elles. Il est ainsi possible de développer des typologies de parcours montrant les grandes tendances à l'œuvre dans différents pays.

Cependant, ces typologies très générales ne permettent pas d'identifier les sous-groupes qui peuvent exister à l'intérieur d'une même société et donnent l'impression d'une homogénéité entre tous les individus qui en font partie. De plus, comme dans le premier groupe de travaux présentés, le sens que les individus donnent à leurs parcours n'est pas interrogé et les parcours scolaires n'apparaissent pas comme le produit de projets scolaires. C'est principalement à cette question des projets que ce sont intéressés les auteurs des travaux qui seront présentés dans la section suivante.

1.3 Projets scolaires

Certains auteurs ont choisi d'étudier les parcours scolaires en prenant comme point d'entrée les intentions d'orientation des jeunes à travers la construction de projets scolaires ou professionnels (Guichard, 2012; Marcoux-Moisan *et al.*, 2010; Bidart et Lavenu, 2001; Murdoch *et al.*, 2010). La notion d'aspiration scolaire, qui peut être définie comme « des projets d'études que les jeunes formulent plus ou moins explicitement et qui les motivent sur

les plans de l'orientation et de la poursuite de leurs études » (Marcoux-Moisan *et al.*, 2010, p.1) est aussi utilisée dans certains travaux. Il est possible de distinguer deux types d'aspirations : les aspirations idéales, qui correspondent à ce qu'un individu aimerait voir se réaliser, et les aspirations réalistes, qui prennent en compte les obstacles et les contraintes d'ordre personnel ou structurel qui peuvent influencer la réalisation du projet (Marcoux-Moisan *et al.*, 2010, p.2). La perception que les individus ont de leurs propres compétences dans différentes disciplines influe donc sur les projets scolaires et professionnels et, à terme, sur le choix d'un domaine d'études (Murdoch *et al.*, 2010).

Bidart et Lavenu (2001) ont pu comparer à partir des données recueillies dans le cadre d'une enquête qualitative longitudinale les projets professionnels formulés par un panel de jeunes à deux moments de leur trajectoire. D'après les résultats des auteurs, un projet professionnel a d'autant plus de chances de se réaliser qu'il est fort, « réaliste en termes de ressources et défini dans l'ordre d'une finalité professionnelle précise, que le jeune y entrevoit à la fois le nécessaire investissement en compétences et l'aboutissement final » (Bidart et Lavenu, 2001, p.9).

Quelques auteurs ont également remarqué que certains jeunes se voient dans l'incapacité de formuler un projet scolaire et professionnel (Larue *et al.*, 2009; Forner, 2007; Doray, Picard, *et al.*, 2009). Cette indécision vocationnelle ou de carrière peut pousser les jeunes à retarder ou repousser leur choix d'orientation scolaire (Doray, 2012), à connaître de multiples réorientations tout au long de leur parcours scolaire (Bégin *et al.*, 2000) ou encore à interrompre leurs études (Larue *et al.*, 2009). Le concept de chaos vocationnel a même été proposé par certains (Guichard et Huteau, 2006, p.12; Riverin-Simard, 1996) pour décrire cette difficulté à formuler des choix. Les auteurs ne semblent pas s'entendre sur ce qui cause cette indécision. Cependant, plusieurs facteurs influençant la réalisation des projets d'orientation ont été identifiés dans la littérature.

1.3.1 Le rôle de l'entourage

En ce qui concerne la formulation et la concrétisation des projets scolaires ou professionnels, plusieurs auteurs ont noté le rôle important que joue l'entourage des individus (Forner, 2007; Bidart, 2008). Les parents des jeunes semblent jouer un rôle particulièrement

important dans la formulation d'un choix de carrière (Ferrand *et al.*, 1999; Murdoch *et al.*, 2010). En effet, selon Ferrand, Imbert et Marry, « le rapport personnel que les parents ont eux-mêmes entretenu avec le système scolaire influence fortement leur attitude vis-à-vis de l'acquisition du savoir par leurs enfants » (Ferrand *et al.*, 1999, p.147). Cependant, ils n'agiraient pas de la même manière avec leurs fils qu'avec leurs filles, et c'est en grande partie ce qui expliquerait l'orientation différenciée des filles et des garçons. Ainsi, les filles sont moins encouragées et poussées que leurs frères à se diriger vers des domaines d'études scientifiques. Selon ces auteures, les critères qui guident les choix d'orientation des filles ne sont donc pas les mêmes que ceux sur lesquels se basent les garçons :

« Les choix réalisés par les filles s'expliquent également par un rapport plus distancié au système de valeurs dominant, impliquant la prise en considération de facteurs parfois antinomiques à ce système, tels le plaisir. Les garçons, plus soumis aux échelles de valeurs en usage, se maintiendraient le plus longtemps possible dans les filières d'excellence, retardant au maximum le temps de la décision. » (Ferrand *et al.*, 1999, p.52).

Larue, Malenfant et Jetté (2009) se sont intéressées aux facteurs susceptibles de favoriser ou de freiner la réalisation d'un projet de retour aux études des adultes. Elles montrent que, contrairement à ce qu'il serait possible de penser, l'arrivée d'enfants dans la vie des personnes interrogées a contribué à leur retour aux études. Pour la plupart des personnes que les auteures ont rencontrées en entretien et qui n'avaient qu'une formation générale, cet événement leur a fait réaliser « qu'il était temps pour eux de retourner aux études s'ils voulaient occuper un métier qui leur permettrait de mieux gagner leur vie et de concilier leurs responsabilités familiales à leur vie de travail » (Larue *et al.*, 2009, p.68).

Enfin, Boutin (2011) a montré que la perception des étudiants concernant l'importance que leurs parents accordent à la poursuite de leurs études joue un rôle déterminant dans le déroulement du parcours scolaire et la persévérance dans les études supérieures ainsi que dans la formulation d'un projet scolaire et professionnel clair et réaliste. Selon l'auteur, les garçons seraient cependant plus touchés que les filles par le phénomène.

1.3.2 Projet scolaire et identité

Les thèmes de l'identité et de l'image de soi ont beaucoup été abordés dans les travaux réalisés en psychologie de l'orientation (Guichard et Huteau, 2006; Safont-Motlay *et al.*,

1997). Les auteurs y mettent l'accent sur le processus identitaire qui accompagne la construction d'un projet d'orientation. Selon cette vision, « s'orienter c'est transposer son identité en termes professionnels, et les problèmes à s'orienter sont causés par des difficultés à former son identité » (Bégin *et al.*, 2000, p.29). C'est également cette conception qui a mené le psychologue John Holland (1985 [1973]) à construire une typologie des personnalités professionnelles sur laquelle sont aujourd'hui basés de nombreux outils d'orientation.

Les membres de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères en orientation du Québec ont adopté le concept d'école orientante pour traduire leur préoccupation concernant l'orientation des élèves et des étudiants à tous les niveaux du système scolaire. Selon leur vision, cette école doit avant tout viser « à orienter personnellement les élèves de sorte que leur orientation scolaire et professionnelle constitue un prolongement de leur identité et non seulement le fruit d'une décision qu'ils doivent prendre parce qu'il faut étudier ou travailler » (Bégin *et al.*, 2000, p.22-23). Pour les conseillers en orientation, la construction de l'identité est donc centrale dans le processus de formulation d'un projet professionnel.

Certains sociologues reprennent également le thème de la construction de l'identité pour expliquer les choix d'orientation de certains groupes d'individus. Vouillot (2007) utilise le concept d'identité sexuée pour expliquer en partie l'orientation différenciée des filles et des garçons, dans des sociétés où les programmes de formation et les professions sont hiérarchisés et sexués. Selon l'auteure, le projet d'orientation « énoncé situe le niveau d'ambition du sujet, ce qu'il pense valoir, ses goûts, mais aussi son degré de conformité ou d'excentricité vis-à-vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressées selon son statut social et son sexe » (Vouillot, 2007, p.93-94). Dans ce contexte, les choix d'orientation scolaire et professionnelle peuvent être utilisés par les individus pour marquer leur appartenance à un groupe précis et contribuent à développer une identité sexuée ou encore de classe.

1.3.3 L'auto-sélection

Plusieurs auteurs ayant travaillé sur les projets scolaires et les questions touchant à l'orientation ont remarqué que la différence dans les aspirations et les choix d'orientation selon les groupes était en grande partie due à un phénomène qu'ils ont appelé l'auto-sélection (Chevaillier *et al.*, 2009; Duru-Bellat, 2004). Ce phénomène est relié à la perception que les

étudiants ont de leurs propres capacités dans les différentes matières scolaires. La représentation de leurs forces et leurs faiblesses les pousse alors à désirer s'orienter dans certains programmes plutôt que d'autres.

Chenard (1986) a en effet montré que les intentions d'orientation des jeunes au moment du choix d'un programme d'études universitaires dépendent en grande partie de la perception qu'ils ont de leur rendement scolaire, particulièrement en mathématiques. Selon l'auteur, c'est davantage l'évaluation subjective que les cégépiens font de leurs chances d'être admis dans un programme que leur rendement objectif qui influence leur orientation. Cette hypothèse a d'ailleurs été confirmée par la suite dans d'autres études (Marcoux-Moisan *et al.*, 2010, p.7; Duru-Bellat, 2004). Ainsi, « plus les cégépiens se perçoivent "performants" en mathématique, plus forte est la propension à retenir comme premier choix de programme à l'université une discipline du secteur des sciences ou de la santé » (Chenard, 1986, p.471). Au contraire, ceux qui se perçoivent les moins performants dans cette matière choisissent plus souvent un programme d'études du secteur des sciences humaines.

D'autres auteurs ont remarqué que cette auto-sélection s'effectue de manière différenciée selon les caractéristiques des individus. Selon Duru-Bellat (2004), la perception que les étudiants ont de leurs capacités varie selon leur sexe. Ainsi, « les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins, et réciproquement, elles jugent mieux leurs aptitudes littéraires. » (Duru-Bellat, 2004, p.76)

En se questionnant sur les raisons pouvant expliquer que, malgré des parcours scolaires équivalents, les jeunes français d'origine populaire ont beaucoup moins de chance d'accéder aux filières sélectives des études supérieures que ceux provenant d'un milieu aisé, Chevaillier et ses collaboratrices (2009) ont également découvert que l'auto-sélection des étudiants jouait un grand rôle. Selon eux, l'accès socialement différencié s'explique en majeure partie par les choix d'orientation plus modestes des jeunes d'origine sociale populaire et non, comme ils le supposaient, par une sélection plus sévère de ceux-ci à l'entrée dans les filières.

1.3.4 Stratégies d'orientation

Pour finir, quelques auteurs ayant travaillé sur les questions de l'orientation scolaire et des projets professionnels des jeunes et de leur famille montrent que certains d'entre eux usent

de différentes stratégies pour permettre la réalisation de l'objectif qu'ils se sont fixé. Dans son livre sur l'orientation scolaire en France (1993), Berthelot décrit « le comportement des acteurs non institutionnels de l'orientation » (Berthelot, 1993, p.107), qui regroupent essentiellement les élèves et leurs parents. Selon l'auteur, celui-ci pourrait dans de nombreux cas être décrit comme une « activité stratégique, c'est-à-dire l'utilisation consciente du choix [d'orientation] demandé comme moyen de réalisation d'un objectif à plus long terme » (Berthelot, 1993, p.108). Il donne l'exemple des redoublements, qui sont utilisés par les jeunes et leurs familles comme un moyen d'accéder à des filières d'enseignement auxquelles l'élève ne pourrait pas y avoir accès à cause de ses résultats scolaires trop faibles.

Cette notion de stratégie est également mobilisée par Baudelot et Establet qui, dans leur article intitulé « La scolarité des filles à l'échelle mondiale » (2002), expliquent l'orientation différenciée des filles et des garçons comme une stratégie de ces derniers pour faire face à la présence massive et relativement nouvelle des filles dans l'enseignement supérieur. Ainsi, les garçons « répondent par des orientations rentables à la progression globalement plus forte des filles » (Baudelot et Establet, 2002, p.119).

De leur côté, Ferrand, Imbert et Marry (1999) s'intéressent spécifiquement aux stratégies familiales visant à mener les jeunes jusqu'aux classes scientifiques de l'École Normale Supérieure, qui représente le parcours le plus valorisé du système d'éducation français. Ces stratégies témoignent de la meilleure connaissance du système scolaire dont font preuve certaines familles et se traduisent par différentes décisions opérées tout au long de la scolarité des enfants telles que le choix de l'établissement scolaire fréquenté ou encore des filières dans lesquelles se spécialisera le jeune. Cependant, selon les auteures, « l'existence de stratégies, de "plan de carrière scolaire", différencie fortement les familles bien dotées des autres. Dans les milieux peu dotés, seule l'étape franchie avec succès permet de penser la suivante » (Ferrand *et al.*, 1999, p.153).

Van Zanten (2009) a elle aussi montré comment certaines familles font preuve de stratégie lorsque vient le temps de choisir une école pour leur enfant. En effet, ses travaux révèlent qu'une majorité de parents « considère que la qualité de l'éducation au collège dépend étroitement des caractéristiques du public des élèves » (Van Zanten, 2009, p.26). Ils développent donc différentes stratégies allant de la recherche d'informateurs privilégiés au

déménagement pour s'assurer que leurs enfants fréquentent des établissements dans lesquels ils seront entourés de jeunes « semblables à soi ». De cette manière, les parents tentent de garantir à leurs enfants un accès aux études supérieures dans des programmes valorisés.

1.3.5 Intérêts et limites des études sur les projets et aspirations scolaires

L'intérêt d'étudier les parcours scolaires en prenant les projets et les aspirations comme point d'entrée est de montrer que la formulation et la réalisation de ceux-ci dépendent de plusieurs facteurs tant individuels que sociaux. Lorsqu'ils construisent un projet scolaire ou professionnel, les jeunes et leur famille doivent composer avec différentes contraintes et des ressources relevant autant de l'organisation du système d'éducation et des modalités d'entrée sur le marché du travail que des caractéristiques individuelles des jeunes, comme leur sexe ou leur origine socioéconomique.

De plus, les travaux mentionnés dans la section qui précède ne présentent pas les parcours comme une succession linéaire d'étapes menant directement à l'entrée sur le marché du travail, mais laissent place à des possibilités de réversibilité. Au cours de la construction d'un projet, les individus peuvent être confrontés à des moments plus ou moins longs d'indécision pouvant les pousser à interrompre leurs études afin de prendre le temps de réfléchir avant de formuler un choix, ou encore à choisir un programme ou une filière d'études et faire un choix d'orientation sur lequel ils reviendront par la suite.

Sales et ses collègues énoncent trois critères à respecter pour qu'un parcours soit considéré comme linéaire : « la durée du programme n'excède pas les délais prescrits et il n'y a pas eu d'interruption d'études ni de changement de programme » (Sales *et al.*, 1996, p.298). Selon les données recueillies, en 1996, à peine la moitié des étudiants inscrits en dernière année de baccalauréat respectent ces conditions. Les parcours non linéaires sont également parfois qualifiés d'« atypiques » (Doray, Picard, *et al.*, 2009), car ils ne correspondent pas à l'itinéraire prescrit par les institutions scolaires. En effet, « l'ensemble de la trajectoire scolaire et professionnelle demeure conçu comme une succession d'étapes à franchir dans un ordre précis et devant, en théorie, assurer à l'élève l'obtention de l'emploi correspondant à ses études, dès le moment où il quitte l'école » (Charbonneau, 2006, p.115).

Malgré la généralisation de ce type de parcours, relativement peu d'auteurs se sont cependant intéressés au sujet. Il ressort de ces quelques travaux que les auteurs s'intéressent avant tout aux élèves et étudiants en difficulté, qui ont des résultats scolaires trop faibles pour s'orienter dans le domaine de leur choix, aux décrocheurs qui décident de réintégrer le système scolaire ou encore aux étudiants incapables de formuler un projet scolaire ou professionnel. Quelques études, dont certaines ont été mentionnées plus haut, ont été réalisées sur les retours aux études des adultes et ont révélé que l'émergence des parcours atypiques n'est pas un phénomène nouveau (Charbonneau, 2006; Guindon, 1991; Guindon, 1995; Sales *et al.*, 1996). Cependant, peu de travaux ont été produits sur les changements de programme et les réorientations scolaires.

1.4 Les réorientations scolaires

Plusieurs auteurs ayant traité des réorientations et des changements de programmes d'études abordent le sujet comme un événement négatif dans le parcours des individus. Quelques psychologues s'étant intéressés aux réorientations ont étudié les conséquences que celles-ci peuvent avoir sur l'estime de soi des étudiants. Dozot, Piret et Romainville (2009) ont ainsi étudié l'effet d'un programme de réorientation, en place dans les établissements d'enseignement supérieur en Communauté francophone de Belgique, sur l'amélioration de l'estime de soi d'étudiants en situation d'abandon scolaire. Bien que les auteurs ne soient pas en mesure d'établir un lien de causalité entre les deux éléments, leur étude permet de montrer que les étudiants en situation d'abandon ou d'échec scolaire ont une estime de soi beaucoup plus basse que les autres. C'est également dans ce sens que vont les résultats de Safont-Motlay et ses collaboratrices (1997). Elles ont étudié l'influence d'une réorientation forcée sur l'estime de soi des élèves au moment du choix d'une filière menant au baccalauréat en France. Ces réorientations dirigeaient toujours les élèves vers des filières considérées comme peu valorisées. Les auteures mettent en évidence la relation entre le manque de confiance en soi et les difficultés à développer un projet. « Une forte valorisation de soi oriente les stratégies vers la conservation du but alors qu'une faible estime de soi les oriente vers l'abandon du but. » (Safont-Motlay *et al.*, 1997, p.37)

De son côté, la sociologue Hélène Buisson-Fenet (2005) s'est intéressée aux discours des acteurs chargés de l'affectation des étudiants dans les différentes filières des lycées français. Les réorientations de certains d'entre eux vers une filière professionnelle sont justifiées par des difficultés scolaires qui empêchent les étudiants de continuer dans la voie générale, qui est plus valorisée. Il apparaît que « la représentation sociale du cursus en Lycée Professionnel est en France suffisamment négative pour que les décisions d'y orienter un élève déjà engagé dans la voie générale suscitent un souci moral » (Buisson-Fenet, 2005, p.136). En effet, l'auteure démontre que tous les acteurs ne s'entendent pas sur les raisons justifiant la réorientation, car ils évaluent différemment les conséquences qu'une telle décision peut avoir sur la suite du parcours de l'étudiant.

Ces quelques études présentent donc la réorientation scolaire comme un événement négatif auquel les étudiants sont contraints à la suite d'un refus de leur choix d'orientation ou à cause de résultats scolaires faibles. Les auteurs considèrent uniquement les réorientations forcées et insistent sur les conséquences négatives qu'un tel changement peut engendrer chez les étudiants. Les auteurs ne considèrent donc pas la possibilité que le changement d'orientation puisse être souhaité par l'étudiant, car ceux qui sont étudiés font toujours passer l'individu d'une filière ou d'un programme valorisé vers un autre qui l'est beaucoup moins.

Au Québec, le phénomène des changements d'orientation scolaire semble être très fréquent. Les données amassées par Sales et ses collaborateurs dans les années 1990 montrent en effet qu'au premier cycle universitaire, « près du tiers des individus se sont déjà inscrits au moins une fois dans un autre programme » (Sales *et al.*, 1996, p.284). Cette étude diffère de celles présentées précédemment, car les auteurs s'intéressent à tous les types de réorientation scolaire plutôt que de sélectionner uniquement celles qui sont forcées ou subies par les étudiants. Ils découvrent que bien qu'une partie des étudiants soit contrainte de changer de programme, car ils ne sont pas admis dans celui de leur choix, d'autres décident de se réorienter suite à l'évolution de leurs projets professionnels ou encore lorsqu'ils réalisent que le programme qu'ils ont choisi ne correspond pas à leurs attentes (Sales *et al.*, 1996).

Tremblay, Lachance et Richer (2013) s'intéressent également aux processus menant des étudiants de premier cycle universitaire à changer de programme d'études. Ils dégagent trois profils d'étudiants ayant opéré un changement de programme. Le premier regroupe des

étudiants qui décident de se réorienter afin d'accroître « le degré de compatibilité » (Tremblay *et al.*, 2013, p.29) entre eux et le programme d'études. Le deuxième regroupe des individus ayant clarifié leurs projets professionnels et ayant décidé de se réorienter vers un programme d'études connexe ou complémentaire au premier qui avait été choisi. Enfin, le troisième profil regroupe des étudiantes pour qui le premier programme d'études choisi ne correspondait pas à leurs aspirations, mais leur permettait de concilier relativement facilement leurs études avec leur vie familiale. Leur réorientation vise à « accéder à une profession plus compatible avec leurs intérêts ou susceptible d'offrir de meilleures conditions de travail » (Tremblay *et al.*, 2013, p.37).

Les auteurs révèlent également que même si les réorientations étudiées sont faites de façon volontaire et ne sont pas considérées comme un événement négatif, la majorité des étudiants rencontrés éprouvent de la difficulté à formuler un choix d'orientation. Les étudiants du premier et du troisième profil ont en effet des projets professionnels peu précis lors du choix de leur premier programme. Ce n'est qu'une fois qu'ils sont inscrits dans celui-ci qu'ils sont à même d'effectuer un choix qui correspond mieux à leurs intérêts. Ils réalisent donc rapidement qu'ils ont effectué un mauvais choix et leur changement de programme vise à rétablir la situation. Les réorientations étudiées dans le cadre de cette étude sont donc en grande partie causées par la difficulté qu'ont les étudiants à formuler un projet professionnel précis lors de leur première inscription à l'université.

Conclusion

Cette revue des écrits a permis de montrer que plusieurs facteurs, et particulièrement l'organisation des institutions ainsi que les politiques en place dans les sociétés, structurent grandement les parcours scolaires, et facilitent plus ou moins le déroulement de trajectoires non linéaires. Le déroulement des parcours dépend également de la capacité des individus à se construire un projet scolaire ou professionnel plus ou moins réaliste, sur la base duquel ils formulent leurs choix d'orientation. Ce chapitre a également permis de montrer que plusieurs chercheurs ayant pris pour objet d'étude les réorientations scolaires l'abordent comme un événement négatif dans le parcours des individus. Ces changements sont analysés comme la conséquence de mauvais résultats scolaires ou encore d'une difficulté à formuler un choix

d'orientation. Aucun auteur ne semble donc s'être intéressé spécifiquement aux réorientations scolaires imprévisibles et désirées par les individus.

Dans le cadre du travail de recherche qui suit, je souhaite m'intéresser aux changements de programme volontaires qui ne sont pas causés par des difficultés scolaires ou par une incapacité des individus à formuler un choix d'orientation correspondant à leurs intérêts et leurs aspirations. Pour désigner ce type particulier de changement d'orientation, le terme de bifurcation scolaire peut être mobilisé. Ce concept est entre autres utilisé par Pollien (2010) afin de rendre compte de la complexité des parcours de formation en Suisse, mais l'auteur ne fournit pas les bases théoriques permettant de le définir. Coinaud et Vivent (2010) utilisent également le concept afin de désigner les parcours scolaires imprévisibles des étudiants français, mais ils s'en servent pour désigner autant les redoublements que les réorientations. Le chapitre qui suit vise donc à présenter les travaux réalisés sur le thème des bifurcations, ainsi qu'à préciser le cadre d'analyse qui servira à décrire et à expliquer le phénomène.

CHAPITRE 2 : CADRE D'ANALYSE DES BIFURCATIONS SCOLAIRES

Le concept de bifurcation ou de point tournant (« turning point »), qui représente « des événements, des transitions ou des contextes qui déclenchent un changement considéré comme substantiel dans le cheminement individuel » (Gherghel, 2013, p.20), est central dans le paradigme des parcours de vie. Il a été développé afin de décrire les moments de rupture et de transition qui traversent l'existence, qui est considérée comme un chemin sinueux fait d'allers-retours entre différentes situations et statuts.

Le concept de point tournant ou de « turning point » est relativement ancien en sociologie (Abbott, 2010). En 1950, Hughes publie un article intitulé « Cycles, Turning Points, and Careers » portant sur les traditions qui marquent le passage entre les phases du cycle de vie dans différentes sociétés (Hughes, 1996). Il associe le concept aux rites de passage en vigueur dans certaines communautés culturelles ou religieuses, qui peuvent être plus ou moins institutionnalisés, mais il n'en propose pas de définition précise.

Beaucoup de travaux produits sur les bifurcations concernent les réorientations professionnelles en France (Negroni, 2005; Négroni et de Singly, 2007; Denave, 2010; Héliardot, 2006; Bessin *et al.*, 2010) et sont de nature qualitative. Les auteurs étudient donc le processus menant des individus à remettre en question leur choix de carrière et à changer d'emploi. La notion de bifurcation a cependant été mobilisée pour décrire d'autres types de changements dans les parcours de vie. Abbott (2001), Grossetti (2004; 2010) et Bidart (2006; 2010; Bidart et Lavenue, 2001) se concentrent sur l'étude des bifurcations biographiques en général, et cette dernière auteure s'intéresse particulièrement aux changements survenant au moment de l'entrée dans la vie adulte. De son côté, Loïc Le Pape (2010) a mobilisé cette notion afin d'étudier le sens d'une conversion religieuse dans le parcours de vie d'un individu.

Les bifurcations dont il sera question tout au long de ce travail de recherche surviennent dans une sphère particulière du parcours de vie des individus, le parcours scolaire. Ce contexte diffère de plusieurs autres sphères de l'existence telles que celles du travail ou de la famille, car il est fortement lié au fonctionnement des institutions scolaires et est relativement limité dans le temps. L'analyse des bifurcations scolaires a un intérêt heuristique double à la fois parce qu'elle permet d'envisager les réorientations scolaires sur un plan plus

positif et qu'elle permet d'appliquer l'analyse des bifurcations biographiques dans un cadre d'action spécifique encadré par les institutions scolaires et bien souvent par l'influence encore décisive de l'entourage parental. Cependant, la notion de bifurcation a été peu utilisée pour traiter des changements d'orientation scolaire. Les rares auteurs qui l'ont fait (Pollien, 2010; Coinaud et Vivent, 2010) ont adopté des méthodes quantitatives et ne fournissent pas une définition précise du concept.

Ce chapitre vise à poser le cadre d'analyse des bifurcations scolaires, qui consiste en une sélection des éléments pertinents pour l'analyse du phénomène. Tout d'abord, un cadre d'analyse descriptif sera proposé, qui permettra de mieux circonscrire l'objet d'étude. Des hypothèses concernant la définition des bifurcations scolaires, une description des différentes étapes du processus ainsi que des ingrédients qui facilitent sa réalisation seront présentées. Dans une deuxième partie, un cadre théorique explicatif original sera proposé, qui interprète les bifurcations scolaires non comme des accidents de parcours ou comme des stratégies d'action, mais comme la conséquence d'une rectification identitaire.

2.1 Un cadre descriptif d'analyse des bifurcations scolaires

2.1.1 Une définition des bifurcations scolaires

Une bifurcation est « un changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles, pour l'acteur comme pour le sociologue » (Bidart, 2006, p.31). Elle peut également être définie comme « un processus dans lequel une séquence d'action comportant une part d'imprévisibilité produit des irréversibilités qui concernent des séquences ultérieures » (Grossetti, 2010, p.147). Ces définitions sont très proches de celle qu'Abbott donne des *turning points*. Selon cet auteur, ce sont « des changements courts entraînant des conséquences, qui opèrent la réorientation d'un processus » (Abbott, 2010, p. 207). Ils « séparent des chemins bien tracés et relativement rectilignes par des moments relativement abrupts produisant un changement de direction » (Abbott, 2010, p. 194).

Selon ces définitions, une bifurcation est caractérisée par trois dimensions. Le changement doit tout d'abord comporter au moins une part d'imprévisibilité, ce qui veut dire qu'il doit échapper au moins en partie « aux possibilités de prédiction » (Grossetti, 2010,

p.147) du sociologue. Deuxièmement, il doit engendrer des irréversibilités. Est considéré comme irréversible « tout ce que l'observateur peut considérer comme durable à l'échelle d'une vie ou d'une partie de la vie, ou à l'échelle d'un temps qui dépasse celui dans lequel se déroule la séquence d'action partiellement imprévisible » (Grossetti, 2010, p.150). Ainsi, deux échelles de temps sont toujours impliquées dans une séquence bifurcative : un temps long, qui est celui du parcours dans son entier, et un temps court, qui est celui durant lequel le changement a lieu. La particularité des bifurcations est que le temps court produit des conséquences importantes sur le temps long (Abbott, 2010). Enfin, pour pouvoir être qualifié de bifurcation, le changement doit être radical et marquer une coupure dans le parcours. Dans le cas d'une bifurcation professionnelle, un changement de métier ou de carrière peut être considéré comme radical lorsque les acteurs, « dans l'exercice de leur nouveau métier, activent de nouvelles compétences professionnelles et évoluent dans un domaine professionnel sans lien évident avec le précédent » (Denave, 2010, p.168).

Une quatrième dimension de la bifurcation peut être ajoutée, que l'on peut désigner comme l'ancrage dans la situation de départ. Cette dimension correspond à l'attachement de l'individu à sa situation d'origine, avant que ne survienne la bifurcation. Catherine Négroni (2005), qui a étudié les reconversions professionnelles volontaires, mesure cette dimension en observant le nombre d'années passées par les individus dans leur premier emploi. Elle a décidé de considérer comme des bifurquants uniquement les individus ayant passé un minimum de quatre années dans leur premier emploi.

Cette définition a été formulée pour décrire des bifurcations biographiques ou professionnelles. Les changements qui sont étudiés dans le cadre de ce mémoire ont lieu dans le cadre du parcours scolaire et correspondent au passage d'un programme d'études à un autre. Ces changements peuvent être opérés à différents moments du parcours et mener les étudiants à se réorienter vers des programmes d'études ayant plus ou moins de points en commun avec celui de départ. Je pose l'hypothèse que seuls les individus dont le changement d'orientation répond aux quatre critères de la bifurcation se désigneront eux-mêmes comme des bifurquants. Seuls les étudiants vivant un changement d'orientation radical, c'est-à-dire vers un domaine d'études ayant peu de points en commun avec son programme de départ, ainsi que durable, non anticipé et ayant lieu après qu'ils aient complété plus d'une session dans leur premier

programme d'études considéreront donc leur réorientation scolaire comme une bifurcation. Je pose également l'hypothèse que ceux dont le changement d'orientation ne correspond pas à ces critères considéreront celui-ci comme une simple réorientation scolaire n'introduisant pas de modification majeure dans l'orientation de leur parcours scolaire.

2.1.2 Les étapes des bifurcations

Plusieurs auteurs ont proposé des schématisations des séquences bifurcatives en divisant le processus en plusieurs étapes. Selon les auteurs, la séquence bifurcative se déroule en quatre à sept étapes. Selon Bidart (2006) et Ebauch (1988), la séquence débute avec une période de doutes qui provoque une remise en question chez l'individu par rapport à sa situation initiale. Ensuite, l'individu évalue sa situation et considère différentes alternatives. Cette étape de « l'ouverture des possibles » (Bidart, 2006) est suivie par une phase de décision puis d'action, qui correspond à la bifurcation elle-même. Enfin, la séquence se termine par une « remise en cohérence », qui correspond à l'adaptation de l'individu dans sa nouvelle situation (Bidart, 2006).

Selon Denave (2006), qui a étudié les ruptures professionnelles, la séquence bifurcative se déroule en cinq étapes. Elle débute avec des insatisfactions concernant la première profession exercée par l'individu. Ensuite, un ou plusieurs événements déclencheurs amènent les individus à prendre la décision de quitter leur emploi, ce que l'auteure désigne comme « le processus de désengagement » (Denave, 2006, p.99). À la suite de cette prise de décision, les individus formulent un nouveau choix de métier et se construisent ainsi un nouvel avenir professionnel (Denave, 2006, p.103), avant de s'engager dans le nouveau métier choisi.

Enfin, pour Négroni et de Singly (2007), qui ont étudié les reconversions professionnelles volontaires, la première étape de la bifurcation est plutôt ce qu'ils nomment la vocation contrée, « caractérisée par le fait pour un individu d'avoir été empêché de mettre en œuvre des attirances, des penchants pour un domaine particulier » (Négroni et de Singly, 2007, p.41). Cette étape est suivie d'une phase de désengagement par rapport à la première situation professionnelle. La troisième étape, que l'auteure nomme la « latence », correspond au moment où l'individu remet en question son engagement professionnel et mène à la bifurcation. Enfin, le processus se termine par un réengagement dans une nouvelle profession.

Le type de bifurcation dont il est question dans ce mémoire s'inscrit dans un contexte particulier, qui est celui de l'institution scolaire. Cette institution est structurée autour de nombreuses règles administratives qui peuvent agir comme des contraintes ou des ressources pour les étudiants qui y sont inscrits (Doray, 2012, p.74). Je pose donc l'hypothèse que certaines étapes du schéma typique de la bifurcation scolaire différeront par rapport aux séquences proposées plus haut, car les étudiants doivent se soumettre aux règles de l'institution scolaire au moment de se réorienter.

2.1.3 Les ingrédients facilitateurs des bifurcations

Il ressort de la revue des écrits que certains « ingrédients » (Grossetti, 2004) peuvent être mobilisés par les individus afin de modeler leur parcours scolaire pour que celui-ci corresponde à leurs aspirations et leurs projets. Ces ingrédients peuvent être de nature institutionnelle, sociale ou événementielle. On peut faire l'hypothèse que dans le cas des bifurcations scolaires, ces ingrédients sont surtout relatifs au rôle de l'entourage parental, au fonctionnement des institutions universitaires ainsi qu'à des événements survenant dans le cours de la scolarité.

Le rôle de l'entourage

Selon plusieurs chercheurs dont les travaux ont été mentionnés dans le chapitre précédent, les parents des jeunes jouent un rôle important dans la formulation d'un projet professionnel, dans le choix d'un programme d'études et dans la mise en place de stratégies afin de réaliser ce projet (Berthelot, 1993; Ferrand *et al.*, 1999; Forner, 2007; Bidart, 2008). Bidart s'est intéressée à l'étude des bifurcations biographiques survenant lors du processus d'entrée dans l'âge adulte. Dans un article paru en 2008, elle traite plus précisément du rôle des réseaux personnels dans ces moments tournants où l'individu est confronté à certains choix. Selon l'auteure, l'entourage peut alors jouer le rôle d'une ressource « susceptible d'influer sur le parcours de vie d'une personne, d'intervenir sur sa socialisation en proposant des options et des potentialités diversifiées » (Bidart, 2008, p.562). Ses résultats d'analyse, basés sur une enquête longitudinale auprès de jeunes français, révèlent que les parents et « l'alter-amour » sont ceux qui exercent la plus grande influence perçue par les jeunes.

Les résultats de certains travaux portant sur les bifurcations professionnelles confirment également l'importance que peut jouer l'entourage de l'individu dans le processus de prise de décision (Bidart, 2006; Ebaugh, 1988). Des réactions négatives de la part de l'entourage peuvent conduire l'individu à interrompre ou à retarder le processus menant à une prise de décision, tandis qu'au contraire, des réactions positives de la part des proches confirment les doutes de l'individu par rapport à sa situation et peuvent accélérer le processus de choix (Ebaugh, 1988, p.121). Il est donc possible de supposer que si un individu est encouragé par son entourage lorsqu'il annonce son intention d'effectuer un changement important dans sa vie, il a davantage de chances de persévérer dans son projet.

Le fonctionnement des institutions universitaires

Il ressort également de la revue des écrits présentée au chapitre précédent que le système d'éducation québécois est particulièrement flexible (Charbonneau, 2006). La possibilité d'étudier à temps partiel et ainsi de combiner études et travail rémunéré, ou encore la possibilité d'obtenir un diplôme de baccalauréat grâce au cumul de différents programmes courts sont quelques-uns des éléments qui ont permis d'introduire cette flexibilité dans les cursus scolaires. Bien que les « systèmes d'éducation prescrivent un itinéraire officiel, normalisé, réglementé qui encadre le processus d'orientation » (Doray, Picard, *et al.*, 2009, p.1), nombreux sont les étudiants qui s'écartent de ces directives (Sales *et al.*, 1996). Il est donc très fréquent qu'il existe un « décalage entre les itinéraires officiels » (Doray, Picard, *et al.*, 2009, p.1) prescrits par les institutions scolaires et les parcours effectifs suivis par les étudiants, car ceux-ci mobilisent les ressources institutionnelles qui s'offrent à eux afin d'adapter leur cheminement à leur situation et à leurs projets. Dans ce contexte, il y a lieu de poser l'hypothèse que la réalisation des bifurcations scolaires au Québec est favorisée par le fonctionnement des institutions d'enseignement universitaire. Celles-ci agiraient comme une ressource pouvant être mobilisée par les individus afin de faciliter un changement d'orientation.

Les événements

Enfin, un dernier élément tiré de la littérature sur les bifurcations peut être mobilisé pour l'analyse de celles-ci. Il s'agit du rôle que des événements contingents peuvent jouer dans le déclenchement et le déroulement d'une séquence bifurcative. Plusieurs chercheurs

(Bidart, 2006; Hélaridot, 2006; Negroni, 2005; Denave, 2006) considèrent que ces événements sont centraux pour expliquer les bifurcations. Leur survenue a pour conséquence d'accélérer le déroulement de la séquence bifurcative et de mener l'individu à quitter sa situation de départ afin de réorienter son parcours. Il est donc possible de faire l'hypothèse que les événements internes au parcours scolaire peuvent agir comme ingrédients facilitateurs des bifurcations qui y prennent place.

2.2 Un cadre explicatif des bifurcations

Définir, décrire les étapes et identifier des ingrédients facilitant les changements de programme ne fournit cependant pas une théorie explicative des bifurcations scolaires. Différentes explications sont mises de l'avant par les auteurs pour tenter de comprendre les raisons de la survenue des bifurcations dans les parcours de vie des individus. Ces explications peuvent être classées en deux groupes. Dans un grand nombre de travaux, ce sont des facteurs qui échappent à la rationalité des acteurs qui sont mobilisés. Les bifurcations sont donc considérées comme des accidents sur lesquels les individus ont peu de contrôle. Un autre groupe d'auteurs insiste au contraire sur le fait que les bifurcations ont un sens pour les individus qui les vivent et que les changements d'orientation s'inscrivent dans une logique d'action. Nous proposons pour ce qui nous concerne d'expliquer les bifurcations scolaires par un processus de rectification identitaire qui amène les individus à bifurquer afin de trouver un programme d'études correspondant mieux à leurs propres valeurs.

2.2.1 Les bifurcations : des accidents de parcours?

Chez les auteurs qui avancent le premier type d'explication, la survenue d'événements contingents est une des premières causes mentionnées pour expliquer les bifurcations. Pour Bidart (2006), c'est en effet l'arrivée d'un événement imprévisible qui permet à l'individu de sortir de la période de doutes marquant le début de la séquence bifurcative et ainsi de prendre une décision qui modifiera la direction de son parcours. Elle précise : « Ces bifurcations n'étaient en rien programmées ni même envisageables avant la combinaison précise des facteurs plus ou moins contingents qui les ont, à un moment donné, rendues possibles. » (Bidart, 2006, p.32) L'auteure met donc l'accent sur la dimension de l'imprévisibilité et trouve

la cause des bifurcations dans la survenue d'un événement particulier sur lequel l'individu n'a pas de contrôle.

C'est également dans ce sens que vont les analyses de Hélaridot (2006), qui étudie les interactions entre le parcours professionnel et les histoires de santé. Selon elle, le point de départ d'une bifurcation est un événement initial imprévisible qui a des conséquences sur le parcours à court et à long terme. Cependant, ses résultats d'enquête ne peuvent pas nécessairement être généralisés à l'étude d'autres types de bifurcations, car l'analyse est limitée à des sphères de la vie ayant des caractéristiques très particulières. Comme le dit elle-même l'auteure, c'est une des propriétés de la sphère de la santé que les événements soient initialement imprévus et subis par les individus (Hélaridot, 2006, p.71). Les événements déclencheurs des cas de bifurcation qui sont présentés ont donc tous ces caractéristiques.

Quelques autres études dans lesquelles la notion d'événement est mobilisée pour tenter d'expliquer les bifurcations peuvent être mentionnées. Parmi celles-ci, on compte les travaux de Denave (2006, 2010), qui étudie les ruptures professionnelles. Pour cette auteure, un événement peut précipiter une rupture professionnelle lorsqu'il survient dans un contexte particulier « et qu'il s'articule de manière spécifique avec les dispositions incorporées par les acteurs » (Denave, 2010, p.173). Négroni (2010) insiste également sur cet élément dans son étude des reconversions professionnelles volontaires. Son analyse amène cependant un autre élément intéressant. Selon cette auteure, « les événements identifiés comme interférant dans la recomposition des trajectoires revêtent un caractère "subjectif" dans la mesure où ils sont réinterprétés par les individus comme une appréhension particulière de la réalité » (Négroni, 2010, p.80). Malgré la dimension imprévisible des événements causant les bifurcations, ceux-ci sont donc réinterprétés par les individus qui leur donnent un sens afin d'y ajuster leurs actions.

De leur côté, Larue, Malenfant et Jetté se sont intéressées à « la décision qu'ont prise des parents sur le marché du travail depuis quelques années d'effectuer un retour aux études » (Larue *et al.*, 2009, p.60). Selon ces auteures, l'indécision vocationnelle lors des études initiales est une des causes principales de l'apparition de ce type de parcours. Elles mettent donc l'accent sur un élément qui échappe à la rationalité des individus pour expliquer les changements de direction que prennent leurs parcours.

2.2.2 Les bifurcations : des stratégies d'action?

D'autres auteurs proposent cependant des explications radicalement différentes à la survenue des bifurcations dans les parcours. Ils insistent sur le fait que les parcours atypiques ou bifurcatifs ont un sens pour les individus qui les vivent et que les changements d'orientation s'inscrivent dans une stratégie d'action. Bien qu'elle accorde une grande place à l'événement imprévisible dans son analyse, c'est à ce sens que Négroni, dont les travaux ont été mentionnés plus haut, s'intéressait.

Les chercheurs ayant travaillé sur les parcours scolaires expliquent eux aussi les réorientations par une certaine forme de rationalité. Dans un article paru en 2010, Coinaud et Vivent dressent une typologie de parcours d'orientation réalisée grâce à l'analyse de données tirées d'une enquête de suivi d'un panel d'élèves tout au long de leurs études au collège et au lycée. Cette typologie comprend six types de parcours, dont trois sont linéaires et trois comprennent au moins une réorientation. Les auteurs concluent que « tout en étant une norme statistique, le parcours linéaire sans détour vers le bac général concentre essentiellement les élèves qui ont toujours su se conformer aux attentes scolaires et dont le capital économique est le plus élevé » (Coinaud et Vivent, 2010, p.80). Les élèves qui se réorientent ou qui redoublent durant leurs études au collège et au lycée sont ceux qui ont plus de difficultés scolaires ou qui sont issus de classes sociales moins favorisées. Pour ces chercheurs, « les bifurcations scolaires ne sont pas des errances dans le système éducatif, mais sont liées aux aspirations familiales de départ qui sont réévaluées en fonction des résultats scolaires » (Coinaud et Vivent, 2010, p.83). Les réorientations peuvent dans ce cas être considérées comme un moyen pour les élèves de se trouver une place au sein du système d'éducation malgré des résultats scolaires plutôt faibles.

Cela rejoint les hypothèses de Doray qui tente de démontrer « que les parcours scolaires dits atypiques ou non traditionnels ne sont pas contraires à la logique du système et sont même inhérents à son fonctionnement » (Doray, Picard, *et al.*, 2009, p.2). Selon lui, les parcours non linéaires et les bifurcations « s'expliquent entre autres par la fonction de sélection du système d'éducation et des choix stratégiques des élèves et des étudiants qui témoignent d'une certaine rationalité » (Doray, Picard, *et al.*, 2009, p.2). Selon cette logique, ce serait donc le système scolaire qui permettrait la réalisation de tels parcours, car les

étudiants se verraient contraints de se réorienter s'ils ne sont pas acceptés dans le programme auquel ils aspiraient. Dans ce cas, les bifurcations seraient en quelque sorte un moyen utilisé par les étudiants pour s'adapter au fonctionnement du système.

Pollien a réalisé une typologie des parcours scolaires à partir de données tirées d'une enquête statistique suisse. Il pose comme hypothèse de recherche que « la perspective classique, articulée sur l'indication du diplôme, ne reflète pas les caractéristiques des parcours effectivement suivis » (Pollien, 2010, p.123). Autrement dit, le diplôme obtenu par un individu ne donne aucune information sur la complexité de son parcours scolaire et sur les connaissances qu'il a pu acquérir dans divers domaines tout au long de ses études. Ses analyses le mènent à la conclusion que « la mesure de la formation ne peut se contenter de l'information du diplôme le plus élevé, elle doit aussi prendre en compte cette nouvelle complexité des parcours de formation » (Pollien, 2010, p.139). Dans cette perspective, les bifurcations scolaires ne peuvent être considérées comme du temps perdu, car les réorientations augmenteraient la valeur de la formation suivie. Elles pourraient faire partie d'une stratégie d'action au sens où, à condition d'être pertinentes, elles sont mises en valeur au moment de l'insertion sur le marché du travail.

Les travaux cités dans cette section ont été réalisés dans différents contextes et auprès de populations aux caractéristiques diverses. Sachant que le contexte sociétal a une influence non négligeable sur le déroulement des parcours, il semble pertinent de se demander si les causes des bifurcations peuvent être les mêmes dans tous les pays. De plus, il est intéressant de remarquer que les travaux dans lesquels les bifurcations sont considérées comme des actions rationnelles sont basés sur des analyses statistique ou bibliographique. À l'opposé, les auteurs qui mettent l'accent sur des éléments ne relevant pas de la volonté des individus basent leurs analyses sur des entretiens qualitatifs. Il y a donc lieu de s'interroger sur les raisons de la survenue des bifurcations dans les parcours, et sur la possibilité de combiner les deux types d'explications relevées dans la littérature afin d'avoir un portrait plus complet de ce qui explique le phénomène.

2.2.3 Une rectification identitaire

Dans ce mémoire, les bifurcations scolaires seront expliquées à partir du thème de l'identité. Selon plusieurs auteurs (Guichard et Huteau, 2006; Safont-Motlay *et al.*, 1997; Bégin *et al.*, 2000), le choix d'orientation scolaire et professionnelle est un prolongement de l'identité des individus. Dans cette logique, une réorientation scolaire viserait à faire correspondre davantage le programme d'études choisi avec la vision du monde et les valeurs fondamentales des étudiants.

Nous proposons d'expliquer le phénomène à travers le prisme des économies de la grandeur développée par Boltanski et Thévenot (1991). Selon ces auteurs, les justifications que les individus avancent pour expliquer leurs actions, leurs décisions et leurs croyances relèvent de différents principes supérieurs sur lesquels se fondent six cités ou mondes distincts. Ce qui est valorisé dans le monde de l'inspiration est la créativité et le génie, alors que dans le monde domestique, les actions sont coordonnées autour du respect de la hiérarchie et de la tradition. Le monde de l'opinion est fondé sur l'importance de l'opinion des autres, tandis que le monde civique est construit sur le principe de la « la prééminence des collectifs » (Boltanski et Thévenot, 1991, p.231) sur les individus. Enfin, le monde marchand est fondé sur le principe de la concurrence et le monde industriel sur celui de l'efficacité et de la performance technique ou scientifique.

À l'intérieur de ces mondes, les relations entre les êtres sont coordonnées autour du principe supérieur, ce qui répartit les individus sur une échelle de grandeur. Les êtres qualifiés de grands « sont les garants du principe supérieur commun » (Boltanski et Thévenot, 1991, p.178), alors que « l'état de petit est défini soit négativement par défaut de la qualité de grand, soit, moins directement, en indiquant que les petits en sont réduits à ne jouir que de leur bonheur particulier » (Boltanski et Thévenot, 1991, p.177-78). Cependant, comme chacun des mondes est organisé autour d'un principe particulier, l'état de grand dans un monde peut correspondre à l'état de petit dans un autre. Enfin, l'accès à l'état de grand ne se fait pas sans effort et nécessite un sacrifice, que les auteurs nomment une « formule d'investissement ».

Les justifications données par les individus pour expliquer le choix d'un programme d'études peuvent être mises en correspondance avec l'un ou l'autre des principes supérieurs communs sur lesquels sont construits les mondes décrits par Boltanski et Thévenot. Les

étudiants associent les différents programmes d'études et professions à un ensemble de valeurs. Lorsqu'ils construisent un projet scolaire ou professionnel, ils cherchent à trouver une adéquation entre les valeurs des mondes dans lesquels ils s'orientent et celles qu'ils défendent personnellement. Les bifurcations scolaires pourraient donc être expliquées par le désir qu'ont les étudiants de trouver un programme d'études ou une profession correspondant davantage aux principes et aux valeurs qui leur tiennent à cœur.

L'intérêt de cette approche est de s'intéresser à l'évolution des justifications données par les individus eux-mêmes pour expliquer leurs changements d'orientation. Elle permet de comprendre le sens qu'ils donnent à leurs actions, qui pourraient sembler irrationnelles d'un point de vue objectif. La bifurcation n'a donc pas à être insérée dans une stratégie d'action plus large pour avoir un sens. De plus, contrairement à la démarche choisie par certains auteurs, qui déterminent eux-mêmes quels événements sont déterminants pour le déroulement de la bifurcation, l'approche proposée dans le cadre de ce mémoire est uniquement basée sur les justifications données par les étudiants eux-mêmes pour expliquer leur décision de bifurquer. L'explication du phénomène correspondra donc probablement davantage au vécu subjectif des individus qui bifurquent.

Conclusion

Le cadre d'analyse proposé dans ce chapitre a permis de dégager une série d'éléments sur lesquels sera basée l'analyse des bifurcations scolaires qui sera présentée dans les prochains chapitres. L'analyse vise à formuler une définition de la bifurcation dans un contexte spécifiquement scolaire, à repérer et décrire les différentes étapes qui composent le processus ainsi que les ingrédients qui facilitent sa réalisation. Enfin, un cadre théorique explicatif du phénomène a été proposé, qui permettra de dégager les justifications données par les individus eux-mêmes pour expliquer leur changement de programme d'études.

Les différentes hypothèses qui ont été posées seront vérifiées dans les chapitres suivants à partir de données amassées grâce à une série d'entretiens menés auprès d'individus ayant vécu une bifurcation au cours de leurs études universitaires. Ces entretiens permettront d'interroger le sens que les individus donnent à leur changement d'orientation et d'avoir accès au récit du processus les ayant menés à quitter leur premier programme d'études et à se

réorienter. Cette démarche qualitative sera par ailleurs d'abord combinée à une analyse quantitative, ce qui permettra de comparer les deux faces objectives et subjectives de la bifurcation scolaire. C'est à l'élaboration de cette comparaison que le chapitre suivant est consacré.

CHAPITRE 3 : LES DEUX FACES – OBJECTIVE ET SUBJECTIVE – DE LA BIFURCATION SCOLAIRE

Le concept de bifurcation a surtout été utilisé et défini par rapport à l'analyse des reconversions professionnelles. Les différentes dimensions de la bifurcation présentées au chapitre précédent ont donc été pensées et opérationnalisées pour répondre aux particularités de la sphère du travail. Pour cette raison, il paraît nécessaire d'adapter la définition de la bifurcation avant de l'appliquer à un autre contexte marqué par une temporalité et des enjeux particuliers. Ce chapitre vise donc à proposer une définition de la bifurcation dans un contexte spécifiquement scolaire. Cette opération, qui vise à établir les différents critères permettant d'identifier les bifurquants parmi une population d'étudiants, est la première étape nécessaire à la réalisation d'une analyse descriptive de cet objet.

Dans un article de sociologie du travail paru en 2006, Duru-Bellat et Kieffer explorent « la relation entre la mobilité sociale objective, mesurée traditionnellement par les tables de mobilité, et les sentiments de mobilité, soit la manière dont les individus perçoivent, expliquent et jugent leur trajectoire sociale » (Duru-Bellat et Kieffer, 2006, p.455). Dans une démarche relativement proche de la leur, ce chapitre explore les deux faces, objective et subjective, des parcours scolaires bifurcatifs et vise à confronter ces deux représentations afin de discuter de la frontière entre bifurquants et non bifurquants. Il vise à la fois à montrer les limites d'une analyse purement statistique de la bifurcation scolaire ainsi qu'à identifier les différences entre les faces objectives et subjectives de ces parcours bifurcatifs. La première approche consiste à choisir des catégories statistiques et à établir des seuils quantitatifs afin de tracer les frontières de cet objet, ce qui permettra de déterminer, parmi une population, quels individus peuvent être désignés comme des bifurquants. Cette approche sera explorée dans la première section du chapitre qui suit. Je me baserai sur des données tirées d'une enquête longitudinale menée par Statistique Canada¹ afin de reconstruire les parcours scolaires d'un échantillon de répondants et d'identifier parmi eux ceux ayant vécu des bifurcations. Cette analyse statistique permettra de proposer une opérationnalisation quantitative des dimensions de la bifurcation scolaire.

¹ Bien que la recherche et les analyses soient fondées sur des données de Statistique Canada, les opinions exprimées ne représentent pas celles de Statistique Canada.

Ensuite, la deuxième approche qui sera présentée consiste plutôt à s'intéresser au vécu des individus se désignant eux-mêmes comme des bifurquants afin de proposer une définition de la bifurcation fondée sur le sens qu'ils attribuent à leur expérience. Je me baserai sur des données amassées grâce à la réalisation d'une série d'entretiens auprès d'individus ayant effectué un changement d'orientation scolaire et se présentant comme des bifurquants. L'analyse des représentations qu'ils se font de leurs réorientations permettra d'opérationnaliser la définition de la bifurcation scolaire sur une base qualitative.

Enfin, dans une troisième partie, je croiserai ces deux approches afin de confronter la représentation quantitative de la bifurcation scolaire avec le vécu subjectif des individus et vérifier ainsi si les parcours de ceux qu'on identifie qualitativement comme des bifurquants correspondent aux critères statistiques du concept et sur quels points ils s'en différencient. Ce croisement entre les deux approches permettra de rendre compte de la fréquence des écarts entre les deux faces de la bifurcation scolaire.

3.1 Une représentation quantitative des bifurcations scolaires

Afin d'opérationnaliser quantitativement la définition des bifurcations scolaires, j'ai utilisé les données de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), qui a été réalisée conjointement par Statistique Canada et par Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Cette enquête longitudinale vise à « examiner les transitions importantes dans la vie des jeunes, en particulier en ce qui a trait aux études, à la formation et au travail » (Statistique Canada, 2011). Deux cohortes de répondants vivant dans les différents territoires et provinces du Canada ont été suivies de 1999 à 2007. La cohorte A est composée de jeunes nés en 1984 et âgés de 15 ans lors de la réalisation du premier cycle de l'enquête. La cohorte B est composée de jeunes nés entre 1979 et 1981 et âgés de 18 à 20 ans en 1999. Les répondants des deux cohortes sont réinterrogés tous les deux ans et six cycles ont été réalisés jusqu'à présent auprès de la cohorte A. En ce qui concerne la cohorte B, elle n'a pas été réinterrogée à la suite du cycle 5, en 2006-2007 (Statistique Canada, 2011).

Les principaux thèmes abordés par cette enquête sont les expériences scolaires, les expériences sur le marché du travail, le contexte familial et les aspirations des jeunes. À chaque cycle de l'enquête, des données concernant tous les programmes d'études dans

lesquels les jeunes déclarent être inscrits sont donc amassées. Ces programmes sont codés en suivant la Classification des programmes d'enseignement, qui est maintenant la norme dans toutes les études menées par Statistique Canada.

Afin d'identifier les bifurcations scolaires vécues par les répondants de l'EJET, j'ai reconstitué leurs parcours d'études. J'ai décidé de ne m'intéresser qu'à la cohorte B, car mon travail de recherche porte uniquement sur les parcours d'études postsecondaires. Comme les répondants de cette cohorte sont plus âgés que ceux de la cohorte A lors du premier cycle de l'enquête, en 1999, certains d'entre eux ont déjà commencé leur formation postsecondaire à ce moment. De plus, ils sont plus susceptibles d'avoir terminé leurs études au moment du cycle 5, étant alors âgés de 26 à 28 ans. En basant mon analyse sur les réponses des répondants faisant partie de la cohorte B, les parcours scolaires reconstitués ont donc plus de chances d'être complets, me permettant ainsi d'identifier toutes les réorientations des répondants.

Les principales variables sur lesquelles j'ai basé mon analyse sont les variables de classification des programmes d'enseignement (CIPE), principalement le premier champ d'études déclaré (CIP1R), couplé avec les dates de début et de fin des programmes. Les analyses sont faites sur les données des cinq cycles de l'enquête. La cohorte B du cycle 5 de l'Enquête auprès des jeunes en transition a recueilli des informations sur 9946 répondants. Une partie d'entre eux uniquement ont déclaré avoir suivi des études postsecondaires à un cycle ou à un autre de l'enquête. Mes analyses sont donc effectuées sur un échantillon de 6354 répondants, parmi lesquels on compte 49 % d'hommes et 51 % de femmes. À cause du trop petit nombre de répondants dans chacune des provinces, les analyses ont été menées sur l'ensemble des répondants ayant déclaré avoir suivi des études supérieures et non seulement sur ceux en provenance du Québec. Les données ont été pondérées afin d'appliquer les résultats à l'ensemble de la population.

Les variables utilisées pour l'analyse permettent donc de connaître les différents programmes d'études postsecondaires dans lesquels les répondants déclarent avoir été inscrits à un cycle ou un autre de l'enquête. Les dimensions sur lesquelles je me baserai pour identifier les bifurcations susceptibles d'avoir eu lieu durant ces parcours sont celles de la radicalité, de l'irréversibilité et de l'imprévisibilité. La quatrième dimension, l'ancrage, n'a pas été retenue pour l'analyse, car la variable utilisée ne permet pas de savoir combien de temps les

répondants restent dans chacun des programmes d'études ni à quel moment les changements de programme ont lieu.

3.1.1 La radicalité

La dimension de la radicalité se retrouve dans toutes les définitions des bifurcations qui ont été proposées et correspond à la coupure que le changement marque dans le parcours de vie de l'individu. Dans le cas d'une bifurcation professionnelle, un changement de métier ou de carrière peut être considéré comme radical lorsque les acteurs, « dans l'exercice de leur nouveau métier, activent de nouvelles compétences professionnelles et évoluent dans un domaine professionnel sans lien évident avec le précédent » (Denave, 2010, p.168). Si cette dimension est adaptée à l'étude des bifurcations scolaires, un changement pourrait être considéré comme radical si le programme d'études vers lequel se réoriente l'individu appartient à un domaine éloigné de celui dans lequel se classe le programme de départ, et n'a donc que très peu de points en commun avec celui-ci.

Cette dimension marque une différence importante entre les bifurcations et les réorientations scolaires. Alors que ces dernières peuvent se faire entre des domaines d'études connexes, comme l'a montré le travail de Tremblay et de ses collaborateurs (Tremblay *et al.*, 2013), le changement d'orientation doit être radical pour pouvoir être qualifié de bifurcation. Ainsi, le changement ne doit pas être une simple spécialisation et il ne doit pas avoir de lien entre les programmes d'études desquels et vers lesquels se dirigent les étudiants.

Dans l'EJET, les données concernant les programmes de formation sont codées et catégorisées d'après une classification particulière, la Classification des Programmes d'Enseignement (CPE)². Cette classification comprend des regroupements de programmes de formation, appelés « Structure d'agrégation spéciale », dans lesquels les programmes d'études connexes sont réunis en catégories. Douze de ces treize groupements principaux sont repris dans l'EJET³, mais le petit nombre de répondants se retrouvant dans certaines catégories de

² Pour plus de détails concernant cette classification, voir l'Annexe 1.

³ Ces catégories de programmes de formation sont « Perfectionnement et initiation aux loisirs », « Éducation », « Arts visuels et d'interprétation, et technologies des communications », « Sciences humaines », « Sciences sociales et de comportements, et droit », « Commerce, gestion et administration publique », « Sciences physiques et de la vie, et technologies », « Mathématiques, informatique et sciences de l'information », « Architecture, génie et services connexes », « Agriculture, ressources naturelles et conservation », « Santé, parcs, récréation et conditionnement physique », « Services personnels, de protection et de transport » et « Autres ».

programmes m'a obligée à en regrouper certaines. L'analyse est donc faite à partir de dix catégories de programmes de formation.

Au premier domaine de formation déclaré, la catégorie regroupant le plus d'étudiants est « Commerce et gestion », avec 19,4 % des étudiants. C'est également celle qui attire le plus grand nombre d'étudiants ayant vécu une réorientation au cours de leur parcours puisque c'est cette catégorie qui gagne le plus de points de pourcentage (3,3 %) entre le premier et le dernier domaine déclaré. Les deux autres catégories regroupant le plus d'étudiants sont « Sciences sociales » (16,2 % des étudiants au premier domaine déclaré), et « Architecture et génie » (15,2 % des étudiants au premier domaine déclaré). Les catégories regroupant le plus petit nombre d'étudiants sont « Services » (3 % des étudiants) et « Éducation » (3,6 % des étudiants). Il est à noter que cette dernière catégorie est, après « Commerce et gestion » celle qui gagne le plus de points de pourcentage entre le premier et le dernier domaine de formation déclaré. Avec une augmentation de 2,7 %, elle double presque d'importance.

Les trois catégories de domaines de formation au sein desquelles semble s'opérer le moins de réorientation sont « Architecture et génie », « Arts visuels et communication » et « Services ». En effet, l'importance de ces catégories varie de moins d'un point de pourcentage entre le premier et le dernier domaine de formation déclaré par les répondants. Les trois catégories qui perdent le plus d'importance entre le premier et le dernier domaine d'étude déclaré sont « Sciences humaines », « Sciences physiques » et « Sciences sociales ». Il est intéressant de remarquer que ce sont également les trois domaines de formations les plus généraux. Le tableau 1 présenté à la page suivante présente ces résultats.

En utilisant cette nomenclature agrégée des programmes d'enseignement, nous faisons ainsi l'hypothèse que les changements d'orientation ayant lieu d'une catégorie de domaine de formation à une autre sont assez radicaux pour pouvoir être considérés comme des bifurcations. Au contraire, les programmes contenus à l'intérieur de ces catégories auraient trop de points en commun pour qu'une réorientation de l'un à l'autre marque une véritable coupure dans le parcours scolaire d'un individu.

Tableau I
Répartition des répondants selon le premier et le dernier domaine d'étude déclaré

	Premier domaine déclaré	Dernier domaine déclaré	Moyenne
Commerce et gestion	19,4 %	22,7 %	21,0 %
Sciences sociales	16,2 %	14,8 %	15,5 %
Architecture et génie	15,2 %	15,5 %	15,4 %
Santé et loisirs	11,0 %	12,9 %	12,0 %
Sciences humaines	9,3 %	6,1 %	7,7 %
Math et informatique	7,8 %	6,8 %	7,3 %
Sciences physiques	8,2 %	5,7 %	7,0 %
Arts et communication	6,2 %	5,4 %	5,8 %
Éducation	3,6 %	6,3 %	4,9 %
Services	3,0 %	3,8 %	3,4 %

Cependant, cette dimension ne permet pas de savoir si le changement d'orientation radical qui a lieu est durable dans le temps ou s'il n'est que temporaire. En effet, même s'il est très radical, un changement de programme n'aura pas les mêmes conséquences sur le parcours d'un étudiant si celui-ci reste dans sa nouvelle orientation jusqu'à la fin de sa scolarité ou s'il se réoriente quelques mois plus tard. Pour étudier cet aspect, il est nécessaire de croiser la radicalité avec une autre dimension, soit celle de l'irréversibilité.

3.1.2 Croisement de la radicalité et des irréversibilités

Dans le chapitre précédent, la dimension de l'irréversibilité a été définie comme « tout ce que l'observateur peut considérer comme durable à l'échelle d'une vie ou d'une partie de la vie, ou à l'échelle d'un temps qui dépasse celui dans lequel se déroule la séquence d'action partiellement imprévisible » (Grossetti, 2010, p.150). À l'échelle du parcours scolaire, un changement d'orientation peut être considéré comme irréversible si l'étudiant reste dans son nouveau domaine de formation jusqu'à la fin de sa scolarité. Au contraire, des réorientations successives opérées à différents moments de la scolarité n'auraient pas le temps d'engendrer des irréversibilités. Seuls les étudiants ayant opéré un seul changement d'orientation durable pourraient donc être considérés comme des bifurquants.

Tout comme la radicalité, la dimension des irréversibilités ne suffit cependant pas à identifier les bifurquants dans une population. Il est nécessaire de croiser ces deux dimensions pour identifier les différents types de changements d'orientation susceptibles d'avoir lieu au cours de la scolarité postsecondaire des répondants de l'enquête. Le tableau ci-dessous, basé sur la typologie des situations sociales proposée par Grossetti (2006), présente ces différents types de parcours. Chacune des deux dimensions peut être plus ou moins forte, ce qui engendre quatre types de changements d'orientation possibles.

Tableau II
Radicalité et irréversibilités

Radicalité Irréversibilités	Faible	Forte
Faibles	1. Plusieurs changements d'orientation à l'intérieur d'une catégorie de domaines de formation	3. Plusieurs changements d'orientation d'une catégorie de domaines de formation à une autre
Fortes	2. Un seul changement d'orientation à l'intérieur d'une catégorie de domaines de formation ou aucun changement d'orientation	4. Un seul changement d'orientation d'une catégorie de domaines de formation à une autre, « Bifurquants »

La première possibilité est qu'un changement d'orientation peu radical provoque de faibles irréversibilités. Ce type de parcours correspond à plusieurs changements d'orientation à l'intérieur d'une même catégorie de domaines de formation. Par exemple, le parcours d'un étudiant déclarant d'abord être inscrit en histoire et se réorientant ensuite vers un programme de philosophie puis vers un programme de littérature correspondrait à ce type, puisque les différents programmes sont classés dans la catégorie « Sciences humaines ». Ensuite, le deuxième type de parcours est caractérisé lui aussi par un changement peu radical, mais fait naître des irréversibilités importantes. Cela correspond à un seul changement d'orientation à l'intérieur d'une catégorie de domaines de formation ou encore à aucune réorientation durant le parcours. Le parcours d'un étudiant passant d'un programme de gestion à un autre de comptabilité correspondrait à ce deuxième type. La troisième possibilité est qu'un changement d'une forte radicalité entraîne de faibles irréversibilités. Ce type de parcours correspondrait

par exemple à une réorientation à partir d'un programme en éducation vers un programme de chimie puis vers un troisième en art plastique, puisque ces différents programmes sont classés dans différentes catégories de domaines de formation. Enfin, c'est dans le quatrième type de parcours que se trouvent les bifurquants. Dans ce cas, un changement radical entraîne des irréversibilités importantes, ce qui correspond à une seule réorientation faisant passer un individu d'une catégorie de domaines de formation à une autre. Le parcours d'un étudiant inscrit en musique et se réorientant vers un programme d'écologie correspondrait par exemple à ce dernier type.

Dans mes analyses, les changements de programmes d'études à l'intérieur des catégories de domaines de formation restent invisibles, car je n'ai observé que les changements entre les catégories. Pour cette raison, j'ai fusionné ces deux premiers types de parcours pour n'en former qu'un seul, qui rassemble 68,2 % des répondants ayant fait des études postsecondaires. Ce type de parcours regroupe donc tous les répondants n'ayant jamais effectué de changement d'orientation radical. Le troisième type de parcours, qui correspond à plusieurs changements d'orientation radicaux, regroupe 7,7 % des répondants ayant déclaré avoir suivi des études postsecondaires. Enfin, 24 % des répondants ont un parcours de type 4 et peuvent donc être considérés comme des bifurquants. Le tableau III situé à la page suivante présente la distribution des répondants au premier domaine d'étude déclaré selon le type de parcours dans lequel ils s'inscrivent.

Au premier domaine de formation déclaré, la catégorie dans laquelle on retrouve le plus de changements d'orientation est « Sciences humaines », où seuls 44,5 % des étudiants ne vivent aucune réorientation radicale durant leur parcours d'études postsecondaires. La majorité des étudiants (45,3 %) sont des bifurquants, tandis qu'une plus petite proportion (10,2 %) change plus d'une fois d'orientation durant leur parcours. La catégorie « Sciences physiques » compte presque autant de bifurquants (43,2 %) et seuls 45,7 % des répondants ne vivent pas de réorientation durant leur parcours. Dans la catégorie « Sciences sociales », 61 % des répondants ne vivent aucune réorientation radicale durant leur parcours, 33 % des répondants sont des bifurquants et 5,98 % des répondants changent plus d'une fois d'orientation. Ce sont ces trois catégories de domaines de formation dans lesquelles s'opèrent le plus de réorientations radicales. À l'opposé, les catégories dans lesquelles on retrouve le

moins de bifurquants sont « Architecture et génie » (12,4 %), « Commerce et gestion » (13,3 %), et « Santé et loisirs » (14 %).

Tableau III

Distribution des répondants au premier domaine déclaré selon les types de parcours

	Pas de changement	Un changement	Plusieurs changements
Sciences humaines	44,5 %	45,3 %	10,2 %
Sciences physiques	45,7 %	43,2 %	11,1 %
Sciences sociales	61,0 %	33,0 %	6,0 %
Arts et communication	67,1 %	22,2 %	10,7 %
Éducation	65,0 %	21,3 %	13,7 %
Math et informatique	71,7 %	20,9 %	7,4 %
Services	78,2 %	14,7 %	7,1 %
Santé et loisirs	80,7 %	14,0 %	5,3 %
Commerce et gestion	83,7 %	13,3 %	3,0 %
Architecture et génie	84,8 %	12,4 %	2,8 %

Si l'on observe plus en détail vers quelles catégories de domaines de formation se dirigent les bifurquants après s'être réorientés, il est possible de remarquer que, selon le premier programme d'études dans lequel les étudiants déclarent avoir été inscrits, ceux-ci se réorientent de façon très inégale dans les différents domaines de formation. En fait, certaines catégories attirent un grand nombre d'étudiants alors que d'autres n'en attirent presque pas. Le tableau IV de la page suivante présente la distribution des répondants selon le premier et le dernier domaine d'études déclaré. Les répondants n'ayant pas vécu de changement radical au cours de leurs études postsecondaires se retrouvent dans les cases formant une diagonale au centre du tableau, et ceux ayant vécu plus d'une réorientation radicale se retrouvent dans la dernière colonne de droite. Les répondants ayant vécu un seul changement d'orientation radical, pouvant être considérés comme des bifurquants, se distribuent parmi les autres cases.

Tableau IV
Distribution des répondants selon les premier et dernier domaines d'études déclarés

Domaine de départ	Domaine d'arrivée										
	Sciences humaines	Sciences physiques	Sciences sociales	Art et Communication	Éducation	Math et Informatique	Services	Santé et loisirs	Commerce et gestion	Architecture et génie	Plusieurs changements
Sciences humaines	44,5 %	1,0 %	12,2 %	3,2 %	11,0 %	1,1 %	0,5 %	4,3 %	8,6 %	3,4 %	10,2 %
Sciences physiques	* ⁴	45,7 %	5,6 %	*	4,9 %	*	*	18,2 %	7,7 %	4,3 %	11,2 %
Sciences sociales	3,8 %	2,3 %	61,0 %	1,0 %	4,1 %	0,5 %	2,2 %	3,4 %	11,6 %	4,2 %	6,0 %
Art et communication	1,3 %	*	7,3 %	67,1 %	3,2 %	1,4 %	*	2,3 %	4,1 %	1,1 %	10,8 %
Éducation	5,6 %	*	4,9 %	*	65,1 %	*	*	3,3 %	6,0 %	*	13,7 %
Math et informatique	*	*	2,7 %	1,8 %	1,1 %	71,7 %	*	2,3 %	8,9 %	2,8 %	7,4 %
Services	*	3,3 %	2,6 %	*	*	*	78,2 %	*	4,1 %	*	7,1 %
Santé et loisirs	*	2,5 %	3,6 %	*	1,6 %	*	2,1 %	80,7 %	1,8 %	1,1 %	5,4 %
Commerce et gestion	0,8 %	0,4 %	5,6 %	0,5 %	0,6 %	1,1 %	1,3 %	1,5 %	83,7 %	1,7 %	3,0 %
Architecture et génie	0,5 %	2,1 %	1,1 %	*	*	2,4 %	1,2 %	0,9 %	3,3 %	84,8 %	2,8 %

⁴ Les résultats ne sont pas disponibles pour les cases marquées d'un astérisque. La politique de confidentialité de Statistique Canada ne permet pas de diffuser des données lorsque les catégories d'analyse contiennent un trop petit nombre de répondants. Afin de respecter cette politique, les catégories de domaines d'études d'arrivée attirant une trop petite proportion de répondants ont donc été regroupées, ce qui empêche d'avoir des résultats précis concernant les fréquences de tous les changements d'orientation. Ces regroupements concernent entre 0,9 % et 4,8 % des répondants en provenance d'un domaine d'études donné. Leur impact sur les résultats est donc limité.

Il ressort de ce tableau que, dans plusieurs cas, près de la moitié des bifurquants en provenance d'une catégorie de domaines de formation se dirigent vers une ou deux seules catégories, laissant imaginer que certains passages sont généralisés et assez bien acceptés, voire facilités, par les institutions d'enseignement. Par exemple, 18,2 % des répondants d'abord inscrits dans un programme d'études de la catégorie « Sciences physiques » bifurquent ensuite vers un programme de la catégorie « Santé et loisirs », ce qui représente 42,1 % des bifurquants de cette catégorie. 23,2 % des répondants d'abord inscrits dans un programme de « Sciences humaines » se réorientent ensuite vers « Éducation » et « Sciences sociales », ce qui représente 51,1 % des bifurcations à partir de cette catégorie.

Ces résultats introduisent un questionnement par rapport à la prévisibilité de certains changements d'orientation, remettant en cause la définition de la bifurcation scolaire qui vient d'être énoncée. La fréquence de ces changements, bien que ceux-ci aient été identifiés comme radicaux, laisse penser que certaines catégories de domaines d'études sont relativement connexes.

3.1.3 Mesure de l'imprévisibilité

La dimension de l'imprévisibilité est la troisième caractéristique de la bifurcation à avoir été identifiée dans la littérature. Selon Bidart (2006), la survenue du changement doit être imprévisible tant pour l'acteur que pour le sociologue. Cependant, l'introduction de cette dimension dans l'analyse des changements d'orientation scolaire peut poser quelques difficultés. En effet, il est difficile de mesurer l'imprévisibilité d'un changement d'orientation scolaire dans un système divisé en plusieurs paliers. Dans certains cas, le passage d'un palier à l'autre peut obliger les étudiants à changer de programme d'enseignement afin de se spécialiser ou parce que le programme qu'ils suivaient n'est pas offert au palier supérieur. Cela peut être le cas des étudiants québécois passant du cégep à l'université. Dans ce cas, la réorientation ne peut pas être considérée comme imprévisible, car elle est prévue dans le cours de la scolarité. En fonction du moment du parcours auquel la réorientation a lieu, celle-ci est donc plus ou moins imprévisible.

Les données de l'EJET ne me permettent pas de connaître à quel moment du parcours scolaire les changements d'orientation ont lieu. J'ai donc décidé de mesurer l'imprévisibilité

des changements à partir d'un autre critère, soit celui de la fréquence des changements en provenance et en direction d'une catégorie de domaines de formation. Cette opération vise à établir un seuil d'imprévisibilité au-dessus duquel les changements sont jugés trop communs ou fréquents, pour pouvoir être considérés comme imprévisibles. Pour y arriver, pour chacune des catégories de domaines de formation de départ, j'ai placé les catégories d'arrivée en ordre de popularité et j'ai observé la différence de pourcentage de « bifurquants » qui se dirigent dans chacune d'elles. Un seuil à partir duquel les changements d'orientation sont trop fréquents ou prévisibles pour être considérés comme des bifurcations a ensuite été fixé. Ce seuil a été déterminé en partant du principe que si une catégorie attire plus de 5 % des étudiants en provenance d'une catégorie donnée, les changements d'orientation vers celle-ci ainsi que vers les catégories plus attractives qu'elle sont trop prévisibles pour être considérés comme des bifurcations.

Lorsque ce procédé est appliqué à l'ensemble des catégories de domaines de formation, on obtient 12 changements qui peuvent être considérés comme trop prévisibles pour être des bifurcations. À ce nombre, il est possible d'ajouter la réorientation entre la catégorie « Éducation » vers « Sciences sociales ». Ce passage, probable à 4,93 %, a aussi été considéré comme prévisible en raison de l'écart important entre la fréquence de celui-ci avec les autres en provenance de la même catégorie d'origine. Les 13 changements trop prévisibles pour pouvoir être considérés comme des bifurcations sont énumérés dans le tableau V, situé à la page suivante. Il est intéressant de noter que sur ce nombre, 10 changements se font en direction des catégories « Sciences sociales » et « Commerce et gestion ». Ces résultats peuvent sans doute s'expliquer en partie par le poids de ces deux catégories, qui sont celles qui regroupent le nombre le plus important d'étudiants.

9,5 % de l'ensemble des répondants ayant déclaré avoir suivi des études supérieures ont vécu l'un ou l'autre de ces 13 changements d'orientation. Lorsque la dimension de l'imprévisibilité est prise en compte, seuls 14,5 % de l'ensemble des répondants ont donc un parcours qui correspond aux trois critères objectifs utilisés afin de définir les bifurcations.

Tableau V

Changements d'orientation radicaux et irréversibles trop prévisibles pour être des bifurcations

Catégorie de départ	Catégorie d'arrivée
Éducation	Sciences humaines
Sciences humaines	Éducation
Sciences physiques	Santé et loisirs
Sciences physiques	Sciences sociales
Éducation	Sciences sociales
Commerce et gestion	Sciences sociales
Sciences humaines	Sciences sociales
Arts et communication	Sciences sociales
Sciences physiques	Commerce et gestion
Sciences sociales	Commerce et gestion
Sciences humaines	Commerce et gestion
Éducation	Commerce et gestion
Mathématiques et informatique	Commerce et gestion

En somme, l'opérationnalisation quantitative de la définition des bifurcations scolaires est donc basée sur trois critères : la radicalité, l'irréversibilité et l'imprévisibilité. La mesure proposée a conduit à mobiliser la nomenclature agrégée des programmes d'enseignement, à prendre en compte le nombre de changements d'orientation ainsi qu'à analyser la fréquence des réorientations. Cependant, cette approche ne permet pas de savoir si les bifurquants qui ont été identifiés peuvent être qualifiés de bifurquants d'un point de vue subjectif.

3.2 Une représentation qualitative des bifurcations scolaires

Afin d'opérationnaliser qualitativement la définition des bifurcations scolaires, j'ai réalisé une série d'entretiens semi-dirigés avec des étudiants ayant vécu une bifurcation scolaire au cours de leurs études postsecondaires. Cependant, j'ai décidé de ne m'intéresser qu'aux réorientations vécues au cours des études universitaires, car la Classification des programmes d'enseignement, utilisée pour coder certaines données de l'EJET, ne permet pas de différencier les programmes universitaires de ceux de niveau collégial, propres au Québec. De plus, le niveau collégial est considéré par plusieurs comme une période d'orientation (Picard *et al.*, 2010). Les changements de programme qui y ont lieu ont donc moins de

chances d'engendrer des irréversibilités importantes que celles survenant au cours des études universitaires.

L'objectif des entretiens était d'interroger le sens que les individus donnaient à leur changement d'orientation. Au total, treize personnes ont été rencontrées. Sept d'entre elles sont des femmes et six sont des hommes, et toutes étaient âgées dans la vingtaine au moment de l'entretien. Les personnes rencontrées ne sont pas tirées de l'échantillon de l'EJET. Seuls les individus se présentant comme des bifurquants ont été retenus, même si leur réorientation ne correspondait pas aux critères objectifs d'une bifurcation. Toutes les personnes retenues devaient également avoir suivi leurs études universitaires dans une institution québécoise. Au moment de l'entretien, certaines d'entre elles avaient terminé leurs études et évoluaient dans le marché du travail depuis quelques années, alors que d'autres n'avaient pas encore complété leur programme de formation ou prenaient une période de pause avec l'intention de compléter un cycle d'études supplémentaire. Toutes avaient cependant en commun d'avoir complété un minimum d'une session complète dans chacun des programmes d'études suivis.

Plusieurs thèmes ont été abordés lors des entretiens, qui ont duré entre 45 minutes et une heure. Les principaux sont les raisons qui ont poussé l'individu à s'inscrire dans chacun des programmes d'études suivis, l'expérience vécue dans chacun de ces programmes, les résultats scolaires obtenus, les raisons qui l'ont poussé à se réorienter, l'influence des proches et des événements extérieurs au parcours scolaire sur la décision de se réorienter, ainsi que ce que la bifurcation lui a apporté⁵. Chacun des entretiens a été enregistré puis retranscrit. J'ai ensuite opéré une analyse thématique de chacun d'eux. L'approche choisie pour l'analyse des données est compréhensive, puisque je me suis intéressée au sens que les changements d'orientation prennent pour les individus qui les ont opérés ainsi qu'aux justifications qu'ils donnent afin d'expliquer leurs actions.

J'ai reconstitué les parcours scolaires des personnes rencontrées depuis la fin de leurs études secondaires en marquant le moment que les individus identifiaient comme une bifurcation. Ces parcours sont détaillés dans le tableau VI, situé aux pages 55 et 56. Un des éléments qui se dégage de ce tableau est que plusieurs des personnes rencontrées ont effectué

⁵ Voir l'annexe 2 pour consulter l'intégralité de la grille d'entretien.

plus d'un changement d'orientation au cours de leurs études supérieures. Dans plusieurs cas, la réorientation identifiée comme une bifurcation n'est pas le premier changement vécu par les répondants, car le premier programme universitaire choisi n'est pas en continuité directe avec celui suivi au cégep. Par exemple, Isabelle a obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) en sciences de la nature et s'est par la suite inscrite au baccalauréat en sociologie avant de se réorienter vers la comptabilité, et Vincent s'est inscrit quelques mois dans une technique de comptabilité avant de se réorienter vers un programme préuniversitaire en sciences humaines afin de s'inscrire en littérature française au niveau universitaire puis de bifurquer vers un programme en génie logiciel. Enfin, avant de s'inscrire dans un baccalauréat en design de l'environnement et de bifurquer vers un programme de travail social, Anne-Marie a obtenu un DEC en musique. Valérie et Catherine se sont également d'abord inscrites dans un programme double au niveau collégial, qu'elles ont par la suite abandonné afin de se concentrer sur un seul domaine de formation.

Pour d'autres personnes rencontrées, les multiples changements de programmes d'études se situent plutôt à la suite de la bifurcation. C'est entre autres le cas d'Arthur, qui, après avoir arrêté ses études en philosophie, complète une mineure en études est-asiatique avant de s'inscrire en littérature française, et de Catherine, qui complète une session de sociologie et un certificat en action communautaire avant d'accéder à la maîtrise en travail social. Sébastien s'inscrit également successivement en études est-asiatiques puis en commerce international après avoir arrêté ses études en psychologie.

Tableau VI
Parcours scolaire des répondants

Catherine		Double DEC Musique-Histoire (1 an), puis DEC en Musique (complété)		Bac en Musique (complété)	Pause (1 an)	B I F U R C A T I O N	Bac en Sociologie (1 session)	Certificat en Action communautaire (complété)	Pause (1 session)	Année préparatoire à la maîtrise en Travail social (en cours)
Guillaume		DEC en Musique (complété)		Bac en Musique (complété)	Maîtrise en musique (complété)		Bac en Traduction (en cours)			
Jonathan		DEC en Sc. de la nature (complété)		Pause (1 an)	Bac en Génie Physique (1 an)		Technique en Musique (complété)	Bac en Musique (complété)	Travail (en cours)	
Julie	DEC en Sc. humaines (complété)	Bac en Sc. économiques et Sc. politiques (complété)		Maîtrise en Administration publique (complété)	Travail (2 ans)		Cours en sciences (1 an)	Pré-med (1 an)	Médecine (2 ans)	Année de pause (en cours)
Isabelle		DEC en Sc. de la nature (complété)		Pause (1 session)	Bac en Sociologie (3 sessions)		Bac en Comptabilité (en cours)			
Amélie				Études secondaires en France	Pré-med. (2 sessions)		Bac en Études anglaises (complété)	Travail (en cours)		
Vincent	Technique en Comptabilité (2 mois)	Pause (1 an et demi)	DEC en Sc. humaines (complété)	Bac en Littérature française (3 sessions)	Pause (1 an et demi)		Bac en Génie logiciel (en cours)			

Parcours scolaires des répondants (suite)

Valérie		Double-DEC Musique-Sc. de la nature (1 session), puis DEC en Musique (complété)	Bac en Musique (complété)	Maîtrise en Musique (complété) Cours en Science (2 ans)	B I F U R C A T I O N	Bac en Sciences infirmières (complété)	Travail (en cours)	
Arthur	DEC en Arts et lettres (complété)	Bac en Philosophie (1 an)	Pause (1 an)	Bac en Philosophie (1 an)		Mineure en Études Est- asiatiques (complété)	Majeure en Littérature française (complété)	Maîtrise en Littérature française (en cours)
Anne- Marie			DEC en Musique (complété)	Bac en Design de l'environ- nement (2 sessions)		Bac en Travail social (en cours)		
Alex			DEC en Sc. Humaines (complété)	Bac en Enseignement (complété)		Bac en Relations industrielles (complété)	Maîtrise en Relations de travail à temps partiel (en cours) Travail (en cours)	
Florence		DEC en Sc. de la nature (complété)	Pause (1 session)	Bac en Psychologie (complété)		Pré-med (1 an)	Médecine (en cours)	
Sébastien			Intégration puis DEC en Sc. Humaines (complété)	Bac en Psychologie transformé en mineure (complété)		Majeure en Études Est- asiatiques (complété)	Maîtrise en Commerce international (en cours)	

Le changement d'orientation scolaire identifié par les répondants comme une bifurcation se différencie des autres réorientations qui ont pu avoir eu lieu par son côté irréversible ainsi que sa radicalité, qui marque une dans le parcours scolaire. Pour plusieurs, la décision de changer d'orientation a eu des répercussions sur plusieurs aspects de leur vie. Cela rejoint un aspect de la définition des bifurcations proposée par Bidart, selon qui « l'importance du changement opéré provient de ce que cette crise traverse diverses sphères de la vie, les "contamine" mutuellement » (Bidart, 2006, p.32). Selon cette définition, un changement dans une des sphères aura donc des conséquences dans les autres. Alex raconte par exemple :

« Ben c'est sûr que quand j'ai fait le changement, j'étais, dans ma vie, plus heureux. Ça c'est sûr et certain. Mieux avec moi-même. Parce que sérieusement, quand tu es pas bien dans ta propre vie, ça pèse lourd sur ton corps. Mais aussi émotionnellement, au niveau de ça. Mais maintenant, je pense que quand tu l'analyses, je réalise que je suis plus heureux aussi où je suis rendu maintenant que si j'avais peut-être continué en Enseignement pis que... j'aurais fait une carrière de 35 ans sans être, sans avoir de plaisir, t'sais. Pis là j'en ai du plaisir où je suis. »

Alex, Enseignement vers Relations industrielles

Arthur affirme lui aussi que sa décision de mettre fin à ses études de philosophie a transformé plusieurs aspects de sa vie. Il raconte avoir commencé à faire plus attention à son apparence physique, avoir arrêté de manquer des cours et avoir retrouvé de la motivation dans ses études ainsi que de la confiance en lui.

Plusieurs des personnes rencontrées déclarent également que ce changement d'orientation leur a apporté davantage de confiance dans leur avenir professionnel. Pour Catherine, Valérie et Guillaume, qui ont étudié en musique classique avant de se réorienter, le changement de programme d'études leur a apporté une sécurité financière ainsi que la confiance de trouver un emploi dans leur domaine à l'issue de leurs études, ce qui a fait diminuer leur niveau d'anxiété par rapport à leur avenir professionnel. De son côté, Isabelle se sent compétente dans son nouveau programme d'études, ce qui la conforte dans son projet professionnel et lui donne « *plus d'espoir en l'avenir* ». Cette vision plus positive de l'avenir semble contribuer à l'irréversibilité du changement d'orientation.

Enfin, le changement d'orientation est vécu comme une bifurcation lorsqu'il s'accompagne de la construction d'un nouveau projet scolaire et professionnel sans lien avec le précédent. Les autres changements d'orientation sont plutôt vécus comme des périodes de

transitions ou d'exploration visant à construire un projet plus précis, ou encore comme une spécialisation. Par exemple, Arthur décide de mettre un terme à ses études en philosophie afin de devenir écrivain. Avant de s'inscrire en littérature française, il complète cependant une mineure en études est-asiatiques. Le passage n'est pas vécu comme une bifurcation, car dès le moment où il quitte la philosophie, l'objectif d'Arthur est de s'inscrire en littérature. Les deux sessions complétées dans un autre programme sont donc vécues comme une période de transition visant à faciliter la réalisation du projet scolaire.

De son côté, Isabelle n'a pas de projet professionnel précis avant de décider de se réorienter vers la comptabilité. Elle a choisi de s'orienter vers un programme de sciences de la nature au niveau collégial à cause de l'idée souvent véhiculée que « *ça ouvre toutes les portes quand tu vas là-dedans* », puis s'est inscrite en sociologie à l'université afin d'essayer quelque chose de nouveau, mais n'avait pas d'idée précise de ce qu'elle voulait faire par la suite. Ce n'est que lorsqu'elle décide de se réorienter vers la comptabilité qu'elle formule pour la première fois un projet de carrière. Ce changement est vécu comme une bifurcation, car il marque la fin de l'incertitude par rapport à l'avenir professionnel et la découverte d'un domaine de formation qui lui convient.

Ce critère permet d'expliquer que certains changements qui avaient d'abord été identifiés comme des bifurcations au début de l'entretien n'ont pas véritablement été vécus comme tels par les personnes rencontrées. Par exemple, Guillaume explique qu'il considère son changement de programme d'études davantage comme un « ajout » à ses compétences que comme un changement d'orientation :

« Je dis pas que j'ai changé de programme. Moi je dis que j'ai ajouté un programme. Parce que changer ça implique que j'aurais délaissé la musique, mais c'est pas, c'est pas du tout ça. C'est sûr que j'ai moins de temps pour pratiquer, j'ai moins de temps pour jouer, mais..., c'est vraiment une priorité pour moi de garder, euh..., de rester actif en musique. »

Guillaume, Musique vers Traduction

Pour lui, le passage des études en musique vers un baccalauréat en traduction, bien que très radical, n'a pas été vécu comme une bifurcation, car il ne s'est pas accompagné de la construction d'un nouveau projet professionnel. Au contraire, il raconte avoir choisi de

s'inscrire en traduction afin de combiner facilement sa carrière de musicien avec un autre emploi.

D'un point de vue qualitatif, une bifurcation scolaire peut donc être définie comme un changement d'orientation marquant une coupure dans le parcours scolaire des individus, ce qui provoque des répercussions dépassant les frontières de celui-ci. Elle s'accompagne de la construction d'un nouveau projet scolaire et professionnel et a des conséquences dans plusieurs sphères de l'existence des individus. Ainsi, les changements d'orientation opérés dans le but d'accéder à un programme d'études en particulier ou encore causés par une indécision vocationnelle ne sont pas vécus comme des bifurcations, car ils ne marquent pas un point tournant dans le parcours scolaire.

3.3 Croisement des représentations qualitative et quantitative des bifurcations scolaires

Les deux faces de la bifurcation scolaire qui ont été explorées ont permis de dégager plusieurs critères distinguant les bifurcations parmi des changements d'orientation scolaire. La première représentation est basée sur des critères objectifs et des seuils statistiques alors que la deuxième est construite à partir de discours relatant le vécu subjectif des individus. L'objectif de cette section est d'analyser les parcours des personnes rencontrées en entretien à l'aide des critères sur lesquels sont fondées les représentations quantitative et qualitative de la bifurcation scolaire. L'analyse vise à déterminer si les changements d'orientation qui sont vécus comme des bifurcations par les personnes rencontrées seraient également analysés comme telles d'un point de vue objectif. J'ai donc analysé leurs changements d'orientation à l'aide des critères objectifs utilisés pour analyser les parcours des répondants de l'EJET, puis avec les critères subjectifs repérés suite à l'analyse des entretiens. Lorsqu'on resitue les parcours scolaires des personnes rencontrées par rapport aux représentations qualitative et quantitative de la bifurcation scolaire, on obtient quatre cas de figure, détaillés dans le tableau VII.

Tableau VII

Croisement des représentations qualitative et quantitative de la bifurcation scolaire

Quantitatif Qualitatif	Bifurquant	Non bifurquant
Bifurquant	3	7
Non bifurquant	1	2

La première possibilité est que le changement d'orientation corresponde à la fois à la représentation objective de la bifurcation scolaire et à la représentation qualitative. Le changement est donc accompagné de la construction d'un nouveau projet scolaire ou professionnel et a des répercussions qui dépassent la sphère strictement scolaire. De plus, il est radical et irréversible selon les critères statistiques énoncés dans la première section et est assez rare pour être imprévisible. Seules trois des personnes rencontrées se retrouvent dans cette catégorie : Catherine, Amélie et Valérie.

La deuxième possibilité est que les individus aient vécu leur changement d'orientation comme une bifurcation, mais que celui-ci ne corresponde pas aux critères statistiques d'un changement bifurcatif. Sept des personnes rencontrées se retrouvent dans cette catégorie. Il s'agit tout d'abord de Jonathan, Julie et Alex, qui ont vécu d'un point de vue statistique plusieurs réorientations, mais qui considèrent le changement de programme d'études qu'ils ont opéré entre le collégial et l'université comme une spécialisation. Ensuite, Arthur se retrouve dans cette catégorie, car il s'inscrit successivement dans trois programmes d'études universitaires classés dans la catégorie « Sciences humaines ». Bien qu'elle ait été vécue comme une bifurcation, la réorientation ne peut donc pas être considérée comme radicale puisqu'elle s'effectue à l'intérieur d'une même catégorie de domaines de formation. Ensuite, Isabelle, Anne-Marie et Vincent ont effectué un changement d'orientation radical en plus de celui qui a été vécu comme une bifurcation. Pour cette raison, leurs réorientations ne correspondent pas à la définition statistique de l'irréversibilité. Enfin, dans le cas d'Isabelle, le changement d'orientation scolaire qui a été vécu comme une bifurcation fait partie des quelques réorientations considérées trop fréquentes pour être imprévisibles.

La troisième possibilité est que le changement d'orientation corresponde aux critères statistiques de la bifurcation, mais pas aux critères qualitatifs. Une seule des personnes rencontrées se retrouve dans cette catégorie. Il s'agit de Guillaume, dont le parcours a été abordé un peu plus haut, qui a décidé de suivre une formation en traduction après avoir terminé une maîtrise en musique afin de pouvoir combiner les deux carrières. Bien que ce changement soit objectivement radical, irréversible et imprévisible, il n'est pas vécu comme une rupture par rapport au déroulement d'ensemble du parcours.

Enfin, la quatrième possibilité est que le changement d'orientation ne corresponde ni aux critères objectifs, ni aux critères subjectifs de la bifurcation. Deux personnes se retrouvent dans cette catégorie. Il s'agit tout d'abord de Florence, qui a d'un point de vue objectif connu deux réorientations, l'une lors du passage entre les études collégiales et universitaires et l'autre pendant les études universitaires de la psychologie vers la médecine, et qui qualitativement a vécu ses réorientations comme des continuités ou des spécialisations. Ensuite, la deuxième personne se retrouvant dans cette catégorie est Sébastien, qui s'est réorienté lui aussi à deux reprises au cours de son parcours universitaire. Selon les critères statistiques, seul le changement d'orientation vers le programme de commerce international peut être considéré comme radical, car le changement précédent est effectué à l'intérieur d'une même catégorie de domaines de formation. Cependant, ce changement radical fait partie de ceux qui sont considérés comme trop fréquents pour être imprévisibles et ne peut donc pas être analysé comme une bifurcation d'un point de vue quantitatif. Par ailleurs, le discours de Sébastien sur son parcours scolaire laisse également croire qu'il n'a pas vécu ces changements d'orientation comme de véritables bifurcations. En effet, son premier changement de programme, qui l'amène à s'inscrire en études est-asiatiques, est motivé par la possibilité d'obtenir des crédits pour un stage qu'il avait effectué sans lien avec ses études précédentes. Il déclare d'ailleurs, lorsqu'il raconte pour quelles raisons il a effectué ce premier changement : « *Je m'en câlissais, moi là, de ce que j'étudiais. Je voulais juste être à l'université, avoir un Bac pis triper dans la vie, là, t'sais.* » Son changement d'orientation n'est donc pas accompagné de la construction d'un projet professionnel ou scolaire. Ensuite, le deuxième changement d'orientation, qui le conduit à s'orienter vers le commerce international, paraît motivé par des raisons semblables :

« Je savais pas mal, t'sais, que c'était dans ça que je voulais aller, je savais aussi que je voulais continuer l'école. [...] Pis en fait, je suis tellement lazy, pis j'avais pas étudié d'autres options possibles. Pis eux, c'est genre les derniers qui acceptaient les applications. Fait que j'ai appliqué là-dedans. J'étais comme : "Ben toutes les écoles sont fermées, pis sinon en septembre de serai pas nulle part. Fait que je vais appliquer là-dedans, t'sais". Pis j'avais vraiment le profil pour, aussi. Fait que c'était comme... C'était un bon fit pis c'était très opportun aussi, t'sais. »

Sébastien, Psychologie vers Études est-asiatiques puis Commerce international

À cause de leur côté opportuniste, que Sébastien reconnaît lui-même, les deux changements d'orientation ne semblent donc pas avoir été vécus comme des bifurcations. Ils ne sont pas non plus irréversibles, car les choix d'orientation ne sont pas faits en fonction d'un projet scolaire ou professionnel précis.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'explorer deux représentations des bifurcations scolaires. La première, de nature quantitative, est fondée sur la nomenclature agrégée des programmes d'enseignement, sur la prise en compte du nombre de changements d'orientation ainsi que sur l'analyse statistique de la fréquence de ceux-ci. L'opérationnalisation de ces variables pour mesurer la radicalité, l'irréversibilité et l'imprévisibilité des parcours scolaires permet de définir et d'identifier les bifurcations sans prendre en compte ce que ces changements d'orientation représentent pour les individus. Au contraire, la deuxième approche, de nature qualitative, prend en compte la dimension subjective du changement d'orientation et se fonde d'une part sur l'impact que celui-ci a dans les différentes sphères de la vie des individus et d'autre part sur la transformation des projets scolaires et professionnels qui l'accompagne.

La confrontation de ces deux faces de la bifurcation scolaire a permis de montrer la distance entre les deux représentations des bifurcations : sur les 13 personnes rencontrées, dix ne répondent pas à un des critères quantitatif ou qualitatif. Cette distance entre les deux manières de définir le phénomène s'explique surtout par deux types de facteurs.

D'abord, cet écart s'explique par les limites inhérentes à l'utilisation de la Classification des Programmes d'Enseignement (CPE) dans le contexte québécois. En effet, cette classification ne permet pas de marquer une différence entre les programmes d'études de niveau collégial, propres au Québec, et ceux de niveau universitaire. Selon

l'opérationnalisation de la radicalité qui a été proposée dans la première section de ce chapitre, un changement d'orientation est considéré comme radical s'il se fait entre des programmes de formation classés dans deux catégories de programmes différentes. Or, tous les répondants à l'exception d'Amélie, qui a fait ses études en France avant de s'inscrire dans une université québécoise, se sont inscrits dans un programme préuniversitaire au niveau collégial. Ces programmes, peu nombreux et très généraux, obligent les étudiants à se spécialiser au moment de leur inscription dans un domaine d'études universitaires. À cause de la manière dont la classification est construite, de nombreux passages entre ces deux paliers d'éducation sont donc susceptibles d'être analysés comme des réorientations radicales alors qu'il ne s'agit en réalité que d'une orientation envisagée ou prévue dans le cheminement scolaire des étudiants québécois. Cette limite a des conséquences assez importantes sur l'identification des bifurcations scolaires dans les parcours d'un point de vue objectif. Puisque certains changements de programmes d'études sont considérés comme radicaux alors qu'ils ne sont vécus que comme une spécialisation, certains répondants ne sont pas considérés comme des bifurquants d'un point de vue objectif, car plusieurs changements d'orientation sont identifiés. Si la Classification des Programmes d'Enseignement était conçue pour prendre en compte les particularités du système d'enseignement québécois, les changements d'orientation que Jonathan, Julie et Alex considèrent comme une bifurcation serait également analysée comme telle d'un point de vue objectif.

Cependant, la distance entre les deux manières de définir le phénomène s'explique également par des différences intrinsèques entre les faces objective et subjective de la bifurcation scolaire. En fait, elle met en évidence le rôle de la subjectivité pour saisir le caractère radical du changement. L'Enquête sur les jeunes en transition ne pose aucune question permettant de savoir si le changement est radical ou non aux yeux des répondants, alors que les entretiens font justement ressortir cet aspect. En se fondant uniquement sur une variable de continuité du domaine d'études, on ne peut donc pas appréhender la subjectivité des individus.

Ainsi, la présence ou l'absence des différentes dimensions de la bifurcation ne garantit pas que les individus considèrent leur changement d'orientation comme entraînant une coupure dans leur parcours scolaire. Inversement, le fait d'avoir le sentiment d'avoir

transformé son projet scolaire ou professionnel ne garantit pas que statistiquement ce changement ne puisse pas avoir été prévisible par un observateur extérieur connaissant les chances élevées d'occurrence de la réorientation.

La suite de l'analyse sera basée uniquement sur les données provenant des entretiens qualitatifs. Même si les parcours scolaires de certaines des personnes rencontrées ne correspondent pas aux critères quantitatifs ou qualitatifs de la bifurcation scolaire, j'ai décidé de tous les inclure dans l'analyse. Je pourrai ainsi vérifier s'il existe des différences entre l'expérience vécue par les individus qui considèrent leur réorientation comme une bifurcation et ceux dont ce n'est pas le cas. Dans le chapitre qui suit, je commencerai par dégager les différentes étapes qui forment le processus bifurcatif.

CHAPITRE 4 : LES ÉTAPES DE LA BIFURCATION SCOLAIRE

Plusieurs auteurs ont dressé des schémas typiques des bifurcations afin de détailler et analyser les différentes étapes du processus (Ebaugh, 1988; Négroni et de Singly, 2007; Bidart, 2006; Denave, 2006). Selon ceux-ci, la séquence bifurcative compte de quatre à sept étapes. Cependant, les étapes qui ont été proposées ont été développées pour décrire des bifurcations professionnelles ou biographiques. Les bifurcations scolaires dont il est question dans le cadre de ce mémoire constituent un objet singulier et s'inscrivent dans un contexte particulier, qui est celui de l'institution scolaire. Le schéma typique de la séquence de ce type de bifurcation a donc de fortes chances de différer par rapport à ceux proposés dans la littérature. Le présent chapitre vise à décrire chacune des étapes repérées lors de l'analyse des données qualitatives. Il est possible d'en distinguer six. Toutes les personnes rencontrées ne sont pas passées à travers chacune d'entre elles et elles ne se déroulent pas toujours dans le même ordre selon les récits, mais les différentes étapes qui seront détaillées décrivent le schéma typique d'une bifurcation scolaire survenant au cours d'études universitaires.

4.1 Le choix initial

Cette première étape correspond au point de départ de la séquence bifurcative. Elle est marquée par le choix, l'inscription et l'intégration dans un premier programme d'études. Au cours de cette étape, les individus ont l'intention de terminer le programme choisi et de trouver un emploi dans ce domaine. Elle est commune à tous les individus rencontrés, mais n'a pas la même durée pour tous. En effet, certains passent plusieurs années dans ce domaine d'études, y complètent plusieurs cycles d'études et vont même parfois jusqu'à obtenir un emploi dans ce domaine avant de se réorienter, tandis que d'autres y restent moins d'un an avant de remettre leur choix en question.

Dans un ouvrage paru en 2012, Doray propose une typologie de cinq modes de prise de décision lors d'un choix d'orientation scolaire. D'après cette typologie, les décisions peuvent être prises de manière rationnelle, être basées sur l'affinité avec le domaine de formation et la profession, être contraintes par un élément extérieur ou encore être retardées ou reportées. Enfin, l'orientation peut également s'opérer par absence de décision, dans les cas où les choix vont de soi (Doray, 2012, p.77-78).

Il se dégage des entretiens réalisés que le choix de ce premier programme se fait dans la plupart des cas sur la base d'une affinité avec la matière, car le choix repose sur le plaisir, les goûts ou encore les valeurs que les individus associent au domaine d'études (Doray, 2012). Lorsqu'ils racontent pour quelles raisons ils ont choisi de s'inscrire dans leur premier programme d'études, plusieurs insistent sur l'intérêt qu'ils ont pour la matière et le plaisir qu'ils ont eu à l'étudier au cours de leurs études antérieures :

« Ben, c'est parce que j'aimais ça. C'est vraiment ça, c'est le... J'aimais ça avoir une trompette dans les mains pis, euh... C'est vraiment par passion, là. Je savais qu'il y avait pas de job, je savais qu'il y avait pas de..., pas vraiment d'opportunités, de débouchés... Pis j'me suis inscrit là-dedans pareil, donc c'est... Ouais, c'est vraiment par passion. J'aimais ça pis j'étais bon. »

Guillaume, Musique vers Traduction

« J'ai toujours aimé les sciences pures, depuis que j'suis très jeune, pis j'ai toujours eu aussi une facilité avec ça à l'école. Euh... Pis en plus, ben, c'est encouragé, t'sais. Quand t'es bon dans les sciences, euh..., t'sais, t'es comme un peu chanceux de ça, là, c'est comme... L'idée qui t'en est donnée, c'est que t'es chanceux de ça pis que tu devrais en profiter, mais anyway, j'aimais vraiment ça, là, à fond la caisse. »

Jonathan, Génie physique vers Musique

« Je pense que c'est comme beaucoup de monde ont eu aussi, c'est le rêve d'enfant. T'sais, les jeunes rêvaient d'être pompiers ou policiers, moi je rêvais d'être enseignant. En troisième année, j'avais eu un prof qui était un homme, pour la première fois, pis j'me disais : "Ah. Ben c'est possible." Pis j'aimais ça. Pis en sixième année j'ai eu un autre homme, pis c'est ça. Pis la piqûre est toujours restée, j'ai toujours aimé ça. »

Alex, Enseignement vers Relations industrielles

« Au cégep, j'avais vraiment tripé dans mes cours de politique, pis mes cours d'économie, j'avais 100 %, là. Fait que... ou 98, t'sais? Fait que, comme..., la voie était vraiment tracée, là. Sciences politiques j'tripais ben raide, fait que j'étais plus guidée par ce que j'aimais. »

Julie, Administration publique vers Médecine

Pour la majorité des individus rencontrés, le choix du premier programme universitaire est donc en continuité avec le programme suivi au niveau collégial. Ces résultats sont à l'opposé de ceux de Négroni (2007), qui a étudié les reconversions professionnelles volontaires et qui identifie la première étape de la séquence bifurcative comme celle de la « vocation contrée ». Loin de déclarer avoir été empêchées de se diriger vers le domaine d'études de leur choix ou d'avoir été contraintes de choisir de faire un choix qui ne correspondait pas à leurs aspirations, la majorité des personnes rencontrées déclarent plutôt

avoir choisi leur premier programme en fonction de leurs champs d'intérêt et de leurs valeurs.

Parmi les personnes rencontrées, une seule se rapproche du profil dressé par Négroni. Il s'agit d'Amélie, qui a été grandement poussée par ses parents à entreprendre des études de médecine. D'après ses propos, le choix de ce domaine d'études n'apparaît cependant pas totalement contraint, puisqu'elle a elle-même proposé ce projet professionnel à un moment de son enfance. C'est après ce moment que ses parents ont commencé à la pousser dans cette voie, car, selon Amélie, cette profession « *correspondait à leurs standards d'emploi* », contrairement aux autres projets évoqués jusqu'alors.

De son côté, Anne-Marie choisit un programme général lui permettant par la suite de se spécialiser dans divers domaines, car elle est très indécise quant à son orientation :

« Je savais que je voulais rester dans les arts, le processus créatif. C'est ça qui m'intéressait vraiment à ce moment-là. Pis Design de l'environnement, c'était un Bac pluridisciplinaire, fait que ça me permettait de toucher et au design d'objets, au design industriel pis à l'architecture pis à l'aménagement paysager. Fait que pour la polyvalence que le bac me donnait, vu que je savais pas trop quoi faire, ben je me suis enlignée là-dedans. »

Anne-Marie, Design de l'environnement vers Travail social

Dans ce cas, Anne-Marie semble donc avoir retardé le moment du choix d'orientation définitif en s'orientant vers un domaine très large lui offrant plusieurs possibilités de spécialisation. Elle utilise cette stratégie afin de se laisser le temps de construire un projet professionnel plus précis tout en continuant ses études.

Enfin, deux autres personnes rencontrées déclarent avoir été indécises par rapport à leur premier choix de programme d'études universitaires. Vincent déclare toujours avoir eu l'intention de s'inscrire à l'université après avoir terminé ses études collégiales, mais qu'il n'a choisi un programme d'études qu'au moment de l'inscription. C'est également le cas d'Isabelle, qui raconte avoir hésité entre de nombreux programmes au moment de s'inscrire à l'université. Elle choisit finalement de s'inscrire en sociologie, mais n'est pas convaincue que ce choix est le bon :

« J'hésitais entre plusieurs programmes. Pis moi j'avais fait le cégep en Sciences de la nature pis ça avait pas trop bien marché. Euh..., fait que je m'étais dit : "Ah, si j'essayais quelque chose de nouveau, t'sais quelque chose de différent, peut-être que ça pourrait aller bien". [...] Ça avait l'air intéressant. Fait que..., ben c'est ça. J'avais besoin d'un

changement pis, euh..., c'était un essai, là. »

Isabelle, Sociologie vers Comptabilité

Dans le cas d'Isabelle, la possibilité d'une réorientation est donc envisagée dès l'inscription dans le premier programme.

Tout comme les modes de prise de décision, l'expérience que les individus racontent avoir vécue dans ce premier programme est très diversifiée. Il ne semble pas avoir de lien fort entre la manière de choisir le programme et l'expérience vécue une fois l'étudiant inscrit dans celui-ci. Un peu plus de la moitié des personnes rencontrées racontent avoir beaucoup apprécié leur expérience. Elles se sentaient à leur place dans le programme, étaient intéressées par la matière enseignée et ont réussi à bien s'intégrer parmi les autres étudiants. Lorsqu'elles racontent leur expérience, il semble improbable qu'elles aient décidé de se réorienter par la suite :

« Ah, je me sentais bien! J'aimais tellement ça! Estie que j'en mangeais de la psycho, là! C'était vraiment mon truc. J'avais bien choisi ça. Franchement, là, j'ai adoré. J'ai travaillé comme assistant, j'étudiais comme une brute, j'étais stimulé, j'étais intéressé, j'étais vraiment dans ma branche, là. »

Sébastien, Psychologie vers Études est-asiatiques puis Commerce international

« Ben j'aimais beaucoup ça. Euh... C'est sûr c'est un programme où tout le monde se pose beaucoup de questions, est assez émotif. Fait que tu vis vraiment comme des montagnes d'émotion avec ça. Mais j'aimais beaucoup ça, euh..., t'sais, le monde avec qui j'étudiais. J'avais beaucoup de plaisir, j'étais souvent à l'université. C'était vraiment une belle gang pis j'ai beaucoup aimé mes études en musique, là. Ouais. Je me sentais bien. »

Valérie, Musique vers Sciences infirmières

« C'était l'fun! C'était super challengeant. C'était tout des gens super allumés, vraiment créatifs. [...] Non, mais j'aimais vraiment ça. L'effet de gang était cool. Pis c'était tout le temps du travail d'équipe. C'est jamais un projet seul, en design. Fait que t'es tout le temps amené à travailler avec les autres, à échanger, partager. Les idées coulent à flot, là. T'sais, c'est pas abrutissant, là. C'est challengeant pis c'est cool. »

Anne-Marie, Design de l'environnement vers Travail social

Dans d'autres cas, l'expérience vécue dans ce premier programme est plutôt négative. Selon les personnes rencontrées, les principales difficultés viennent du fait que la matière ne correspond pas à leurs attentes, qu'ils ont du mal à se lier d'amitié avec les autres étudiants du programme et que la charge de travail était plus importante que ce à quoi ils s'attendaient.

« Je me sentais pas à ma place. Vraiment pas. Je m'attendais pas à autant de théorie. [...] C'était une espèce de mer. Je voyais pas comme le bout à ça. Pis je me dis que peut-être si j'avais continué la... T'sais comme, si j'avais fait le Bac, j'aurais fini par comme voir une espèce de..., je sais pas, j'aurais trouvé un sens à tout ça. Mais je pense que j'ai pas... Je sais pas, là. J'ai pas accroché dans c'était quoi vraiment le domaine. »

Isabelle, Sociologie vers Comptabilité

« Ça a pas marché ben, ben. Euh... Ça blendait pas, j'ai pas blendé avec les gens du tout. En science... C'était la même chose au cégep aussi, là. Je sais pas. Mes amis, ça fitait pas, c'était pas l'genre de monde avec qui j'tais habitué. J'avais eu ben du fun au secondaire, t'sais, pis j'ai pas retrouvé c'te trip-là, euh..., au cégep pis à l'université. Mauvaise affinité, on pourrait dire, avec les gens. »

Jonathan, Génie Physique vers Musique

L'expérience vécue dans ce premier programme, qu'elle soit positive ou négative, ne semble pas avoir une grande incidence sur la suite de la séquence bifurcative. Cependant, presque tous les individus rencontrés qui déclarent avoir vécu une expérience négative dans leur premier programme se sont réorientés avant d'avoir complété leur cycle d'études. Le fait d'être heureux ou malheureux dans un programme ne permet donc pas de prédire une réorientation, même si cela peut accélérer ou retarder le déroulement des différentes étapes de la séquence bifurcative.

4.2 Les doutes

La période des doutes est la deuxième étape de la séquence bifurcative. Elle est caractérisée par une remise en question du choix de programme d'études et de carrière professionnelle fait par l'individu plus tôt dans son parcours scolaire. Elle correspond à la première étape du processus de changement de rôle proposé par Ebaugh (1988). Selon l'auteure, cette période est marquée par une réinterprétation de la réalité par l'individu, qui réalise que les choses ne sont pas telles qu'il le croyait jusqu'alors (Ebaugh, 1988, p.41). Toutes les personnes rencontrées déclarent avoir traversé cette période à un moment ou à un autre, mais les doutes ont tendance à survenir plus rapidement chez les étudiants ayant vécu une expérience négative dans leur premier programme d'études. Plus ou moins longue selon les individus, cette étape se conclut dans tous les cas par la décision de quitter le premier programme d'études et de se réorienter.

Cependant, les doutes ne sont pas toujours causés par les mêmes éléments. Dans certains cas, ils sont provoqués par des difficultés dans le premier programme d'études. Ces difficultés provoquent une remise en question du projet professionnel, car elles remettent en cause la capacité de l'étudiant à réussir le programme dans lequel il est inscrit et d'être admis dans les cycles d'études suivants. Pour plusieurs, ces résultats faibles entraînent également une perte de motivation. Dans le cas de Catherine, qui a étudié durant de nombreuses années en musique classique avant de se réorienter vers le travail social, la période de remise en question est déclenchée par une blessure musculaire aux lèvres. Catherine raconte qu'à la suite de cet événement, pourtant sans gravité, elle commence à éprouver d'importantes difficultés dans la pratique de son instrument :

« Pis après, ça s'est mis à être dur. Après, là, être en musique ça a commencé à être dur. J'avais mal à la lèvre, pis là je me suis mis à perdre confiance en moi pis à être plus stressée. Pis j'avais mal, pis c'est ça. Il y a quelque chose qui se faisait..., c'était moins naturel, t'sais? Fait que ça faisait mal. Pis là après... Ouais, les deux dernières années, j'ai trouvé ça vraiment dur. J'avais vraiment moins confiance, j'me plantais aussi beaucoup dans les auditions. J'ai comme mangé des claques, là, d'une shot. »

Catherine, Musique vers Travail social

Pour Vincent, Jonathan et Amélie, la remise en question a plutôt lieu lorsqu'ils réalisent que leurs résultats scolaires sont trop faibles pour leur permettre de continuer leurs études dans le premier domaine choisi :

« C'est vraiment à la deuxième session que ça s'est pas mal écroulé, là. Euh..., j'ai eu des notes vraiment basses. Ça m'a vraiment démotivé, là. Parce qu'évidemment, j'voulais aller faire une maîtrise après, pis là c'était vraiment pas des bonnes notes là, pour la maîtrise. Ça a vraiment fait descendre ma moyenne très, très bas. Euh..., donc j'ai continué troisième session. J'me suis dit : "Là, si j'arrive pas à monter mes notes, j'vais quitter le programme". »

Vincent, Littérature vers Informatique

« J'avais pas mal plus de difficultés. Euh..., pis j'sais pas. On dirait que je sentais, là, que même si j'avais pas eu d'échec, que l'échec était possible, là. Pis c'était comme assez frappant, parce que j'avais jamais connu ça, là, t'sais. Tout avait toujours été facile, t'sais. J'ai toujours réussi dans tout. C'était la première fois que j'voyais le challenge. »

Jonathan, Génie physique vers Musique

Ces résultats faibles font apparaître d'importants doutes sur leur choix de programme d'études ainsi que sur le réalisme de leur projet professionnel, car ils réalisent qu'il sera plus difficile que prévu de mener celui-ci à bien. Pour ces quelques personnes, la période de doute

s'apparente donc à celle que Rivière (1996), qui a étudié le décrochage au collégial, nomme le « choc situationnel ». C'est au cours de cette étape que les étudiants prennent conscience « de ne pas avoir les outils fondamentaux nécessaires à l'acquisition de nouveaux apprentissages » (Rivière, 1996, p. 44) ainsi que de la charge de travail qui est attendue d'eux.

Pour d'autres, la période de doutes débute lorsque l'étudiant réalise en quoi consiste réellement la profession vers laquelle il se dirige. Il s'en suit une désillusion par rapport au projet de carrière, qui ne correspond pas à ce que l'individu avait imaginé. Bien que la plupart des individus rencontrés déclarent rester intéressés par la matière qui leur est enseignée, ils réalisent que les tâches qu'ils auront à accomplir dans le cadre de leur futur emploi ne correspondent pas à leurs intérêts ou à leurs valeurs.

Dans certains cas, cette désillusion professionnelle est déclenchée par un événement externe au parcours scolaire. Par exemple, pour Alex, qui a complété un baccalauréat en enseignement avant de se réorienter, la période de doute a débuté à la suite de son troisième stage, lors duquel il s'est retrouvé responsable d'une classe pour la première fois. Il réalise alors pleinement en quoi consiste la tâche d'enseignant et se rend compte que celle-ci ne l'intéresse pas. Dans le cas d'Anne-Marie, la grève du printemps 2012 lui a permis de sortir d'un contexte d'apprentissage strictement universitaire et d'aller voir concrètement en quoi consiste la profession correspondant à son programme d'études. C'est alors qu'elle réalise que les aspects qui l'intéressaient dans le métier de designer ne sont en fait qu'une petite partie de la tâche qu'elle aura à accomplir :

« Quand on commence à rencontrer des designers, des architectes, tu te rends compte que : OK. Ce qu'on nous montre à l'école c'est pas le métier. C'est pas la profession que tu vas faire après, là. Les tâches sont vraiment pas les mêmes. Tu passes encore ta journée enfermée entre quatre murs devant un ordinateur. Pis c'est encore toujours te battre pour avoir ta place. Parce qu'il y a peu de places pour ceux qui rentrent sur le marché, là. Même si j'aimais en tant que tel faire, euh..., des choses dans ce domaine-là, le mode de vie, comme, convenait vraiment pas à ce que je voulais, là. »

Anne-Marie, Design de l'environnement vers Travail social

De son côté, Julie vit une désillusion professionnelle lorsqu'elle obtient un poste dans la fonction publique après avoir complété sa maîtrise en administration publique. Elle a l'intention de n'occuper ce poste que temporairement, car elle souhaite poursuivre des études de doctorat. Cependant, c'est en travaillant dans ce milieu qu'elle réalise que la recherche

n'est pas utilisée par les décideurs politiques et qu'elle n'a donc pas d'impact réel, contrairement à ce que son expérience antérieure lui permettait de croire. Cette prise de conscience entraîne donc chez Julie un important doute quant à l'utilité de continuer ses études.

Enfin, Guillaume prend réellement conscience du peu de perspectives d'emplois d'un musicien d'orchestre au cours des dernières semaines de son programme de maîtrise en musique classique. Il repense alors à l'expérience de ses amis musiciens et réalise que ce mode de vie ne l'intéresse pas :

« C'est quand j'ai vu un de mes amis, qui lui a gagné une job à Edmonton, loin de tout, loin de sa famille... Il a une job, là, il a un bon emploi, sauf qu'il est obligé de déménager à Edmonton, en Alberta... loin de tout le monde qu'il connaît. C'est sûr que tu rencontres des nouvelles personnes, mais ça m'intéressait pas de déménager à Edmonton, là. Fait que... après tous les sacrifices que lui a fait pour se trouver une job, être obligé de déménager aussi loin... Ça c'est quand même révélateur. Ça me..., ça m'intéressait pas. »

Guillaume, Musique vers traduction

Lorsque Guillaume prend conscience qu'il n'est pas prêt à assumer les nombreux sacrifices qui vont souvent de pair avec la carrière de musicien d'orchestre, d'importants doutes concernant la suite de son parcours se forment dans son esprit.

Dans tous les cas, l'apparition des doutes entraîne une remise en question du projet professionnel qui avait été envisagé jusqu'alors. Les individus se retrouvent alors devant un choix : persévérer dans leur projet malgré les questionnements et les difficultés, ou quitter le domaine d'études. C'est cette deuxième option qu'ont choisie toutes les personnes rencontrées, puisque seules celles ayant vécu une réorientation au cours de leurs études ont été sélectionnées. Cette décision marque le début de la bifurcation elle-même, car elle provoque une coupure dans le parcours scolaire, qui avait souvent été linéaire jusqu'alors.

Quelques-unes des personnes rencontrées déclarent qu'après avoir pris la décision de quitter leur premier programme d'études, elles ont commencé à l'apprécier davantage. Par exemple, Catherine raconte avoir décidé de mettre un terme à ses études en musique, car elle ne supportait plus la pression et le stress qui y étaient associés. À partir de ce moment, elle recommence à jouer de son instrument avec beaucoup plus de facilité et envisage même revenir sur sa décision. Arthur raconte aussi qu'après avoir décidé d'arrêter son baccalauréat

en philosophie, qu'il persévérerait à vouloir compléter malgré le peu d'intérêt qu'il y portait, son attitude a complètement changé par rapport à ses études. Il déclare avoir recommencé à assister à ses cours, avoir rattrapé le retard pris dans ses travaux scolaires et ses lectures et avoir trouvé pour la première fois un certain intérêt dans la matière enseignée, ce qui lui a permis d'augmenter ses résultats. Enfin, la décision qu'a prise Valérie de se réorienter lorsque qu'elle aurait complété sa maîtrise en musique lui a permis d'apprécier davantage ses deux dernières années d'études dans ce domaine, car elle a pu profiter du programme d'études sans avoir à se soucier de son insertion professionnelle dans ce domaine :

« On dirait que ça a comme enlevé un stress, un peu, dans le..., dans l'avenir. Ouais. Fait que c'est pour ça que ma maîtrise, j'étais comme... Après je l'ai fait, pis c'était vraiment juste trippant, là. J'étais là : Regarde, j'ai pas besoin de gagner ma vie tant que ça avec la musique. Je peux m'amuser pis comme juste faire ça pour..., pour moi finalement. C'était vraiment moins stressant pis ça va ben mieux dans ce temps-là. »

Valérie, Musique vers Sciences infirmières

La période de doutes, qui débute de façon plus ou moins imprévisible et s'étend sur une durée plus ou moins longue selon les personnes rencontrées, se conclut donc par la décision de mettre fin aux études dans le premier programme. Cette décision entraîne de nombreux questionnements en ce qui concerne les projets scolaires et professionnels.

4.3 Les questionnements

Cette étape de la séquence bifurcative correspond à une sorte de transition dans le parcours scolaire des individus. Elle est marquée par une réflexion visant à construire un nouveau projet scolaire et professionnel, car le premier a été abandonné. Les individus explorent alors les différentes possibilités qui s'offrent à eux en fonction de leur parcours scolaire antérieur, leurs ambitions et leurs champs d'intérêt. L'objectif poursuivi est le choix d'un nouveau programme d'études correspondant davantage à leurs valeurs et à leurs intérêts que celui qui a été abandonné. Cette étape de la séquence correspond à la deuxième phase du processus de changement de rôle proposé par Ebaugh (1988), au cours de laquelle les individus cherchent des alternatives et pèsent les avantages et les inconvénients de chacune d'entre elles. Elle correspond également à la troisième étape du processus de reconversion professionnelle volontaire proposé par Négroni (2007), qu'elle nomme la « latence ». Au

cours de cette période, l'individu anticipe le futur et tente de formuler un nouveau projet professionnel réaliste.

Cette étape n'est pas vécue par toutes les personnes rencontrées, puisque quelques-unes d'entre elles déclarent avoir choisi un deuxième programme d'études sans avoir considéré d'autres possibilités. Par contre, pour les personnes qui l'ont vécue, cette période de questionnement est d'une durée très variable. Pour certains, elle ne dure que quelques minutes et mène très rapidement à un choix. C'est entre autres le cas d'Amélie, qui n'a besoin que de quelques minutes pour décider de ne pas continuer ses études en médecine et pour choisir un nouveau programme :

« Ça a pris... juste le temps que j'ouvre le cahier et que je trouve Études anglaises. C'était vraiment..., c'était vraiment, vraiment, vraiment rapide. Ben en fait, c'est ça. Quand ils m'ont demandé : "Qu'est-ce que tu veux faire après?", que j'ai pris le cahier de... Pis ça s'est vraiment passé en deux minutes. »

Amélie, Médecine vers Études anglaises

Pour la majorité, cependant, le questionnement s'étend sur une période allant de quelques semaines à plusieurs mois, durant laquelle l'individu considère différentes possibilités sans être capable de prendre une décision. Pour certains, cet état de questionnement et d'incertitude semble avoir été vécu très difficilement, car les individus ont de la difficulté à formuler de nouveaux projets et ne se retrouvent pas dans les différentes options qui s'offrent à eux. Les quelques extraits suivants décrivent bien l'état d'esprit qui semble être partagé par plusieurs des personnes rencontrées durant cette étape de la séquence bifurcative.

« J'ai eu une semaine de questionnements... douloureux. [...] C'est comme : fuck! Qu'est-ce que je fais avec ma vie? Pis c'est vraiment..., c'est vraiment tof, quand t'es sur une track... Ben, ça c'est facile d'être sur une track. Pis quand t'es plus sur la track, là c'est vraiment..., c'est douloureux. J'ai trouvé ça douloureux. Parce que c'était si facile! C'est comme : ben oui, ben oui, je vais aller en sciences. C'est facile pis c'est bon. Je suis chanceux d'avoir des bons résultats, je m'en vais là-dedans, il y a pas de problème. Je vais faire full de cash pis tout le kit... »

Jonathan, Génie physique vers Musique

« Il y a eu mon année de perdition, là, où on faisait... Ah, c'était terrible, là. Moi je travaillais juste à [l'hôpital] sur appel, pis [ma coloc] elle vendait des abonnements de magazine par téléphone. Ça a été, euh... Là on faisait vraiment beaucoup de party, mais t'sais un peu, euh... C'était comme pas le même party que quand on était au

Conservatoire. C'était vraiment comme un party de..., genre : "Ma vie c'est rien, là". T'sais ? »

Catherine, Musique vers Travail social

« Là ça a pris beaucoup de temps avant que je me décide parce que j'étais vraiment perdu après mon..., après que j'aie lâché littérature. Je savais vraiment pas quoi faire, donc ça m'a pris plusieurs mois avant de trouver quoi faire justement. Pis de retrouver une certaine motivation, parce que ça m'avait vraiment, euh..., découragé un peu, là. Donc la motivation de retourner aux études, j'veux dire, je pouvais pas recommencer sans être motivé, là. Il fallait que j'aie envie d'y retourner. Donc ça m'a pris, euh..., un bon 10 mois avant de commencer à..., à chercher qu'est-ce que je pourrais faire. »

Vincent, Littérature vers Informatique

Afin d'arriver à une prise de décision, les individus ont recours à différentes ressources leur permettant de se renseigner sur les nombreux programmes d'études offerts dans les différentes institutions d'enseignement ainsi que sur les professions qui y correspondent. Les conseils qu'ils reçoivent de professionnels et de certains membres de leur entourage, ou encore les informations sur les différents programmes et professions qu'ils trouvent dans des documents d'aide à l'orientation les aident à avancer dans leur réflexion et à voir toutes les possibilités qui s'offrent à eux. Ces conseils et ces informations aident les individus à peser les avantages et les inconvénients de chaque option considérée ainsi qu'à prendre conscience de ce qu'ils recherchent dans un emploi futur.

Par exemple, Guillaume se base sur un livre d'orientation présentant différentes carrières prometteuses afin d'obtenir de l'information sur les programmes d'études garantissant une insertion facile sur le marché du travail. Il adopte une démarche rationnelle, se basant sur ses forces, ses faiblesses ainsi que sur les taux de placement et les conditions de travail pour sélectionner des programmes susceptibles de l'intéresser. Cette démarche rationnelle est également adoptée par Julie, qui dresse, avec l'aide de son frère, une liste des éléments qu'elle recherche et dont elle ne veut pas dans un emploi futur :

« J'ai voyagé avec mon frère trois semaines en Argentine, pis on en a discuté beaucoup. Pis là, on a vraiment fait, si on veut, une analyse coût-bénéfice, euh..., qu'est-ce qui me déplaît dans mon emploi actuel, qu'est-ce qui..., donc qu'est-ce qu'il faudrait pas que je retrouve dans un prochain emploi. Qu'est-ce que je veux dans un prochain emploi que j'ai pas en ce moment dans cet emploi-là. Pis ça menait dans le secteur de la santé, euh..., parce que je voulais une valorisation plus immédiate. »

Julie, Administration publique vers Médecine

Lors de cette étape de la séquence bifurcative, les individus recherchent donc des informations et des conseils auprès de différentes sources afin de considérer les différentes possibilités s'offrant à eux. Au bout d'une période de réflexion plus ou moins longue à l'issue imprévisible, ces différentes informations mènent à choisir un nouveau programme.

4.4 La prise de décision

La considération de différentes possibilités et l'analyse des conseils et informations relatives aux programmes et professions mènent l'individu à formuler un nouveau projet professionnel et à choisir un nouveau programme de formation. La quatrième étape de la séquence bifurcative marque donc la fin de la période de questionnement. Cette étape est présente dans les schémas proposés par tous les auteurs ayant étudié les bifurcations ou les reconversions professionnelles (Ebaugh, 1988; Bidart, 2006; Denave, 2006; Négroni, 2007), bien qu'elle ne soit pas toujours désignée par le même nom.

Suite à l'analyse des entretiens, il est possible de dégager certaines régularités dans les modes de prise de décision des individus. Ceux-ci ne semblent pas être liés à la radicalité du changement d'orientation. Dans le cas d'Arthur, de Vincent et de Jonathan, le nouveau programme choisi correspond à une possibilité qui avait déjà été considérée par le passé, mais qui avait été écartée au moment de choisir un premier programme d'études universitaires. Dans ces quelques cas, le choix du programme est donc avant tout basé sur l'affinité avec la matière enseignée et la profession envisagée (Doray, 2012).

Par exemple, Arthur, qui se réoriente vers la littérature après avoir étudié la philosophie quelques années, raconte qu'il souhaite devenir écrivain depuis ses études secondaires. De son côté, Jonathan avait écarté la musique de ses choix, car il considérait la profession de musicien trop précaire. L'expérience acquise au cours de ses études en ingénierie l'amène cependant à relativiser cette conception. En effet, alors qu'il était convaincu que les études d'ingénieur conduisaient à un emploi stable et bien rémunéré, il réalise que l'insertion rapide sur le marché du travail dans ce domaine n'est en réalité pas garantie. C'est en partie ce qui l'amène à décider de se réorienter vers la musique :

« J'avais considéré la musique dans le temps, avant d'aller en sciences. Dans le temps que je devais être rendu déjà au cégep en sciences de la nature. Euh..., j'me disais,

t'sais : Ah, la musique! Je voyais que j'avais un talent pour ça pis que ça marchait bien, t'sais. Euh..., mais t'sais, j'y ai pensé, mais j'ai refusé, là. J'me suis dit : c'est pas assez safe. Pis là, finalement..., c'est ça! T'sais, mettons, dans les semaines qui ont suivi, quand j'ai lâché la Polytechnique, un moment donné j'ai fait comme : Heille! Ben oui, musique, t'sais ! Peut-être que ça s'peut! Il y a ben du monde qui gagnent leur vie de ça quand même! Pis j'ai réussi à me convaincre, dans le fond, que ça se pouvait pis que c'était pas si insécur que ça. Ou que anyway, j'étais tellement bon que ça se pourrait pareil. »

Jonathan, Génie physique vers Musique

Enfin, Vincent décide rapidement de se réorienter vers l'informatique lorsqu'il décide de choisir un nouveau domaine d'études après avoir quitté son baccalauréat en littérature. D'après ses propos, ce choix se présente comme évident, car il l'avait déjà considéré par le passé.

Dans le cas de Valérie, le choix du deuxième domaine d'études est également basé sur l'affinité, mais apparaît plutôt comme une révélation. Selon ses propos, le désir de se réorienter vers les sciences infirmières après avoir étudié de très nombreuses années en musique survient en effet de façon soudaine et très imprévisible. Elle raconte que la décision de se réorienter et le choix de son nouveau programme d'études découlent davantage d'une envie soudaine de découvrir un nouveau métier que d'un processus de doutes et de questionnements :

« C'est pas vraiment une décision plus que... une espèce de... : tout d'un coup, genre, je veux devenir infirmière. »

Valérie, Musique vers Sciences infirmières

Le mode de décision d'Amélie se rapproche de celui de Valérie. Elle décide en effet très soudainement de se réorienter vers la littérature anglaise après avoir commencé un programme menant vers des études de médecine. Par contre, contrairement à Valérie qui déclare ne jamais s'être intéressée au domaine de la santé avant de prendre la décision de se réorienter, Amélie était passionnée par la lecture depuis son enfance. Même si elle n'avait jamais considéré la possibilité de se réorienter vers la littérature, son choix ne peut donc pas être considéré comme une révélation.

Ce mode de prise de décision n'est cependant pas adopté par la majorité des personnes rencontrées. En effet, certains ressentent le besoin de baser leur choix sur quelque chose de plus solide que leur simple intérêt pour un domaine d'études, car ils souhaitent trouver un

programme qui leur convient réellement afin de ne plus avoir à se réorienter. De plus, ils sont conscients que chaque réorientation retarde leur entrée définitive sur le marché du travail et leur ajoute quelques années d'études supplémentaires et plusieurs déclarent espérer que leur deuxième choix est le bon, car ils sont impatients de terminer leurs études

Pour la majorité des personnes rencontrées, la décision est donc plutôt prise de manière rationnelle, car le choix ressort d'un processus de réflexion, souvent avec l'aide d'un conseiller en orientation, au cours duquel différentes possibilités ont été envisagées. Les avantages et les inconvénients de chacune ont été évalués dans le but de mener à une décision éclairée. Plus que l'affinité avec la matière ou la profession, ce sont des éléments objectifs relatifs aux conditions de travail et aux compétences qui devront être mises de l'avant dans le cadre de la future profession qui sont considérés lors du choix du programme. Les propos de Julie illustrent ce mode de prise de décision lorsqu'elle raconte comment, avec l'aide de son frère, elle a pris la décision de se réorienter en médecine :

« On a vraiment fait, si on veut, une analyse coût-bénéfice : qu'est-ce qui me déplaît dans mon emploi actuel, qu'est-ce qui..., donc qu'est-ce qu'il faudrait pas que je retrouve dans un prochain emploi. Qu'est-ce que je veux dans un prochain emploi que j'ai pas en ce moment dans cet emploi-là? Pis ça menait dans le secteur de la santé, parce que je voulais une valorisation plus immédiate. »

Julie, Administration publique vers Médecine

Le cas de Sébastien, qui se réoriente à deux reprises au cours de ses études universitaires, est également intéressant. Les choix des différents programmes auxquels il s'inscrit semblent répondre à une logique rationnelle, mais son changement d'orientation n'est pas accompagné de la construction d'un nouveau projet professionnel. Il décide en effet de se réorienter vers le programme d'études est-asiatiques, car cela lui donne la possibilité d'obtenir de nombreux crédits pour des cours de chinois qu'il avait suivis parallèlement à ses études de psychologie. Il choisit donc un nouveau programme uniquement en fonction de ce que celui-ci peut lui rapporter.

Il ressort donc des entretiens que deux modes de décision dominent lors du choix d'un nouveau programme d'études. Une partie des étudiants basent leur décision sur l'affinité qu'ils ont avec un domaine de formation. Certains se tournent vers une option déjà considérée par le passé, mais qui avait été laissée de côté pour une raison ou pour une autre. D'autres, comme

Valérie, se dirigent plutôt vers un nouvel intérêt. L'autre mode de décision, dominant, est basé sur une démarche rationnelle visant à faire ressortir les avantages et les inconvénients de chaque option.

4.5 L'inscription

La cinquième étape correspond aux différentes démarches que les individus doivent compléter afin de s'inscrire dans le programme de leur choix. C'est donc à ce moment que la bifurcation effective a lieu, car les individus mettent leur projet à exécution. Ils sont alors confrontés aux processus de sélection des différentes institutions ainsi qu'aux préalables demandés pour s'inscrire dans certains programmes. Dans le schéma de la reconversion professionnelle volontaire proposé par Négroni (2007), cette étape est équivalente à la phase de « réengagement », au cours de laquelle les individus mettent en œuvre leur projet de réorientation. Les individus doivent alors avoir recours aux différents programmes gouvernementaux offerts aux travailleurs afin de pouvoir se former au nouveau métier choisi tout en continuant à percevoir un salaire (Négroni, 2007, p. 162).

Afin de pouvoir accéder au programme d'études de leur choix, les personnes que j'ai rencontrées doivent surtout faire face aux règles des institutions scolaires, qui « imposent des contraintes et réduisent leurs marges de manœuvre » (Doray, 2012, p.74). Cette étape est donc commune aux parcours de toutes les personnes rencontrées. Cependant, elle n'est pas toujours vécue au même moment de la séquence bifurcative. Certains étudiants racontent en effet avoir fait une demande d'admission dans plusieurs programmes et avoir attendu de savoir dans lesquels ils étaient acceptés avant de faire un choix définitif.

Lors de l'inscription dans le nouveau programme d'études de leur choix, plusieurs des personnes rencontrées se voient dans l'obligation de suivre certains cours de niveau collégial avant d'être admis. Ces préalables demandés pour entrer dans un domaine d'études peuvent influencer le choix d'université et de programme. C'est le cas de Guillaume, qui postule dans deux universités différentes lorsqu'il décide de se diriger vers la traduction :

« Donc je me suis inscrit au certificat à l'Université de Montréal puis à McGill. [...] J'ai été accepté à l'Université de Montréal, j'ai été accepté à McGill aussi, mais il fallait que je fasse un cours de plus parce que mon anglais était pas assez fort suite au test... Donc j'ai décidé de laisser faire McGill. »

Il choisit donc l'université qui lui permet d'accéder le plus rapidement au baccalauréat en traduction.

La nécessité de faire des cours en plus n'est cependant pas un frein pour toutes les personnes rencontrées. Ainsi, Julie, Florence et Valérie, qui se réorientent vers des domaines du secteur de la santé, se voient forcées de suivre une série de cours préparatoires avant de pouvoir accéder au programme lui-même. C'est aussi le cas de Vincent qui est accepté sous condition dans un programme d'informatique, car il n'a pas complété ses mathématiques de niveau collégial.

De son côté, Catherine ne réussit pas à être acceptée en travail social lors de sa première tentative. Elle s'inscrit donc successivement dans deux programmes connexes dans l'espoir d'accéder par la suite au programme qu'elle vise. Ses efforts finissent par porter ses fruits, car au moment de l'entretien, elle termine une année de propédeutique lui donnant accès à la maîtrise en travail social la session suivante.

Dans le cas de Jonathan, l'acceptation dans un programme de musique passe par un processus d'auditions. Afin de se préparer, il prend quelques cours particuliers et apprend les bases de la théorie de la musique. Comme il n'a jamais suivi de cours d'instrument et qu'il n'a aucune base en théorie, il recommence ses études au niveau collégial et choisit d'auditionner pour un programme technique en musique.

Les dates limites de demande d'admission et d'inscription constituent une autre contrainte institutionnelle influençant l'inscription dans le nouveau programme d'études. Sébastien raconte par exemple que lorsqu'il décide de s'inscrire à la maîtrise, une seule université accepte encore les demandes d'admission, ce qui le pousse à s'inscrire dans cette institution. Cette règle administrative conduit également Valérie à compléter sa maîtrise en musique avant de s'inscrire au baccalauréat en sciences infirmières, car la date limite d'inscription est déjà dépassée lorsqu'elle décide de se réorienter.

Enfin, les résultats scolaires obtenus dans le premier programme d'études universitaires peuvent également influencer l'admission dans un deuxième programme suite à une réorientation. Par exemple, Amélie doit d'abord s'inscrire à une mineure en études

anglaises, car les résultats obtenus lors de ses études précédentes ne lui permettent pas d'accéder au baccalauréat. Ce n'est qu'après avoir complété la mineure qu'elle est capable de transformer celle-ci en baccalauréat et de compléter le programme. Cet exemple montre que le fonctionnement de l'institution universitaire n'est pas qu'une contrainte pour les étudiants. Dans certains cas, elle peut également servir de ressource facilitant l'accès à un programme visé malgré des résultats plus faibles.

Cette étape de la séquence bifurcative montre bien le rôle joué par l'institution scolaire dans le déroulement des parcours des étudiants. À cause des préalables et des résultats scolaires élevés nécessaires pour accéder à certains programmes, les individus ne peuvent pas toujours accéder aussi facilement qu'ils le souhaiteraient aux programmes de leur choix. Cependant, tous les individus rencontrés racontent avoir réussi à être admis dans le domaine d'études qu'ils avaient choisi, même si certains ont eu à passer par l'intermédiaire d'autres programmes de transition afin d'y arriver.

4.6 L'intégration

La dernière étape de la séquence bifurcative correspond au moment où les individus intègrent leur nouveau programme d'études. Ils vivent alors une confrontation entre la perception qu'ils avaient de celui-ci et la réalité du programme. Les individus doivent également s'intégrer dans un nouveau réseau social et se familiariser avec une nouvelle discipline universitaire. C'est donc lors de cette étape qu'ils confirment si leur changement d'orientation est durable et si leur nouveau choix correspond à leurs attentes et à leurs intérêts.

Certaines personnes rencontrées racontent que cette adaptation se vit assez facilement. Ils créent de nouveaux liens d'amitié malgré la différence d'âge qui les sépare parfois des autres étudiants du programme et sont intéressés par la matière qui leur est enseignée. Certains découvrent également un nouvel aspect des études universitaires qu'ils n'avaient pas connu au cours du temps passé dans leur premier programme d'études. Par exemple, c'est une fois inscrit dans son deuxième programme de baccalauréat qu'Alex s'engage pour la première fois dans l'association étudiante de son programme. Il développe alors un fort sentiment d'appartenance à son nouveau programme :

« J'me suis impliqué dans la vie étudiante. À force d'avoir plus d'amis, tu finis par t'impliquer dans la vie étudiante, parce que tes amis s'impliquent aussi dans la vie étudiante. Fait que là t'organises les partys, t'organises les différentes activités. J'étais dans l'association étudiante, les initiations, tout. Fait que j'ai comme été... Il y a comme le volet parascolaire qui s'est beaucoup plus développé dans ce Bac-là que je l'avais dans l'autre, là. »

Alex, Enseignement vers Relations industrielles

D'autres récits révèlent cependant que cette adaptation peut être plus ardue. Cette difficulté peu être causée par la radicalité du changement d'orientation opéré. Peu importe de quelle manière le choix du nouveau programme a été fait, les personnes rencontrées racontent souvent avoir été confrontées à un ou plusieurs aspects du programme ou de la profession auxquels elles n'étaient pas préparées, ce qui rend leur adaptation plus ou moins difficile. Par exemple, bien que Valérie soit intéressée et motivée par la nouvelle profession qu'elle découvre lorsqu'elle entreprend un baccalauréat en sciences infirmières, elle a du mal à s'adapter à la méthode d'apprentissage sur laquelle le programme est bâti, qui prône une grande autonomie des étudiants.

C'est plutôt la situation inverse que vit Jonathan. Lorsqu'il s'inscrit dans une technique en musique après avoir mis un terme à ses études en génie physique, il a une grande confiance en ses capacités et est convaincu de réussir à bien gagner sa vie dans ce domaine sans trop de difficultés. Cependant, bien qu'il adore son nouveau programme, certains doutes apparaissent peu de temps après le début de celui-ci :

« J'ai arrêté d'y croire assez rapidement quand j'suis rentré dans le nouveau cégep. [...] Parce que je voyais qu'il y avait beaucoup de musiciens. Je voyais que la plupart s'en sortaient pas. Parce que les profs nous disaient que c'était très difficile. Euh... Parce que j'ai appris c'est quoi les prix que les gens sont payés pis que le marché va moins bien depuis, euh..., mettons le début des années 90, pis des affaires que je savais pas avant. En fait, tout le long de mes études, j'y ai jamais cru, que c'était possible de vivre de la musique, C'pour ça qu'à la fin de l'université j'étais prêt à changer de domaine. [...] J'y ai juste cru, que c'était possible de gagner sa vie avec de la musique, quand c'est arrivé. »

Jonathan, Génie physique vers Musique

De toutes les personnes rencontrées, c'est cependant pour Julie que l'adaptation au nouveau programme paraît la plus difficile :

« Donc, on a beau faire des tableaux, des listes, on sait jamais vraiment dans quoi on s'embarque, surtout en médecine. Euh..., j'avais vraiment sous-estimé la pression qu'il y

a en médecine. [...] La faculté te met de la pression, les élèves sont ultra compétitifs. Il y en a beaucoup qui sont compétitifs : " Ah, j'vais être meilleur que toi!". Ça, ça me touche moins, mais c'est plus : "Toi, t'as-tu étudié ça? Est-ce que...?". Fait que là, tu dis : " Non, j'l'ai pas étudié". Pis là tu te mets à stresser : Ok, faudrait que j'étudie! [...] T'as l'ambiance, qui est vraiment..., que j'avais vraiment sous-estimée. Pis... je m'y attendais, là, le par cœur. Après avoir fait du travail, après avoir fait des sciences sociales, une maîtrise, le côté par cœur était peut-être..., mon muscle de la mémoire était peut-être moins en forme. Ouf! Ça, ça a été difficile. Ça a été très difficile. Euh..., mais ça je m'y attendais, pis c'est correct. Pis l'autre chose que j'avais sous-estimée, c'est pendant toutes ces années-là, ben, je m'endette, pis plus ton endettement augmente, plus c'est stressant. Donc ça, j'avais sous-estimé l'impact que ça aurait, là. »

Julie, Administration publique vers Médecine

Cette plus grande difficulté peut être causée par la complexité du programme choisi. De plus, parmi les personnes rencontrées, Julie est celle ayant interrompu ses études durant le plus longtemps avant de se réorienter. Ces quelques éléments jouent comme autant d'obstacles à son intégration dans le nouveau programme choisi.

Cependant, malgré toutes ces difficultés, tous les individus rencontrés déclarent avoir l'intention de terminer le deuxième programme qu'ils ont commencé ou l'ont déjà fait. De plus, ils déclarent ne pas regretter s'être réorientés. Cette décision leur a permis d'améliorer leurs perspectives d'emploi et leur confiance en l'avenir, car leur nouveau programme d'études ou leur nouvelle profession correspond davantage à leurs intérêts et leurs valeurs. La seule exception est Sébastien, qui s'est réorienté une deuxième fois vers Commerce international après avoir terminé son programme en études est-asiatiques.

Conclusion

Ce chapitre a permis de dresser le schéma typique de la séquence d'une bifurcation scolaire dans un cadre universitaire. Malgré leurs expériences et leurs parcours diversifiés, les individus rencontrés traversent de façon générale les mêmes six étapes entre leur inscription dans un premier programme d'études universitaires et leur adaptation dans un nouveau. L'institution universitaire joue un rôle déterminant dans le déroulement de cette séquence, car elle détermine le moment et les conditions d'accès au nouveau programme choisi par les étudiants. La réalisation de la bifurcation elle-même dépend de la capacité des étudiants à se conformer aux exigences et aux règles de cette institution, ainsi qu'à leur capacité à s'adapter à ses contraintes.

L'analyse des entretiens révèle également que le mode de prise de décision dominant n'est pas le même lors du choix du premier et du deuxième programme d'études. Alors que les individus se basent avant tout sur leur affinité avec la matière enseignée au moment de choisir un premier programme, ils adoptent une démarche plus rationnelle après avoir décidé de quitter celui-ci, car ils veulent s'assurer que ce deuxième choix sera le bon.

Il ressort également de ce chapitre que différentes ressources interviennent à différents moments de la séquence bifurcative et facilitent la réalisation du changement d'orientation scolaire. Ces ressources peuvent être de nature institutionnelle ou encore provenir de l'entourage des individus rencontrés, et elles se combinent pour aider les individus à mener à bien leur projet. C'est à l'analyse de ces différents ingrédients facilitateurs de la bifurcation que sera consacré le chapitre qui suit.

CHAPITRE 5 : LES INGRÉDIENTS FACILITATEURS DE LA BIFURCATION

Le chapitre qui suit présente les différentes ressources qui ont été mobilisées par les personnes rencontrées au cours de la séquence bifurcative. Ces ressources peuvent être considérées comme des ingrédients facilitateurs de la bifurcation, car elles aident les individus à traverser une ou plusieurs étapes du processus, ce qui les encourage à persévérer dans leur projet de réorientation. Dans certains cas, plusieurs de ces ressources sont combinées ou interviennent successivement tout au long de la séquence bifurcative. Certaines de ces ressources proviennent de l'entourage des individus, tandis que d'autres sont mises en place par les institutions scolaires. Elles sont liées au fonctionnement de celles-ci ou ont été mises en place par les institutions d'enseignement dans le but d'aider les étudiants à s'orienter. Enfin, certains événements extérieurs au parcours scolaire peuvent également venir marquer les parcours et agir comme des ingrédients facilitateurs de la bifurcation en permettant aux individus de traverser les différentes étapes plus facilement.

5.1 L'entourage

Les travaux présentés dans les premiers chapitres ont permis de montrer l'importance du rôle joué par l'entourage des jeunes dans l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel. Plusieurs auteurs (Ferrand *et al.*, 1999; Murdoch *et al.*, 2010; Boutin, 2011) ont insisté sur l'influence particulièrement grande exercée par les parents des individus dans la formulation d'un choix de carrière. Cette importance de l'entourage est également soulignée dans les travaux sur les bifurcations (Ebaugh, 1988; Bidart, 2006; Bidart, 2008; Négroni et de Singly, 2007), dans lesquels il est considéré comme une ressource pouvant être mobilisée par les individus afin de faciliter leur réorientation. Ebaugh (1988) montre qu'une réaction négative de l'entourage concernant l'intention de se réorienter peut interrompre ou retarder le processus de prise de décision, tandis que des réactions positives confirment les doutes de l'individu par rapport à sa situation. Il y a donc lieu de supposer que le soutien de l'entourage des individus en processus de réorientation scolaire, et particulièrement leurs parents, peut jouer comme un ingrédient facilitant la réalisation de la bifurcation. Mais comment l'entourage facilite-t-il la réalisation de la bifurcation? Joue-t-il sur la morphologie du processus, et si oui influence-t-il

la décision de bifurquer ou seulement la chronologie de la bifurcation? À défaut d'avoir un impact sur la morphologie de la bifurcation, l'entourage a-t-il une influence sur la façon dont cette bifurcation va être vécue psychologiquement, et notamment sur le degré de motivation dans la réorientation?

5.1.1 L'autonomie du choix

Lorsqu'elles sont questionnées sur leur entourage, les personnes rencontrées mentionnent le plus souvent leurs parents et les membres de leur fratrie. Quelques-unes mentionnent également des professeurs, des collègues et des amis ainsi que d'autres membres de leur famille. L'analyse des entretiens révèle cependant que les individus rencontrés font preuve d'une très grande autonomie en ce qui concerne la décision de se réorienter ainsi que le choix des différents programmes d'études suivis durant le parcours. Il ressort du discours de la majorité d'entre eux que ces choix sont opérés sans que l'avis ou l'approbation des parents soit recherché. Plusieurs déclarent d'ailleurs qu'une réaction négative de la part de leurs parents n'aurait pas remis en question leur décision de se réorienter. Par exemple, Anne-Marie déclare en parlant de l'opinion de ses parents à ce sujet :

« C'est ma vie, là. Ils peuvent pas décider qu'est-ce que je veux en faire. Mais c'est sûr que, t'sais, ça laisse tout le temps une crotte sur le cœur, quand t'es pas appuyé par tes parents, mais bon. T'apprends à te faire une carapace, parce que sinon, ben, tu fais tout le temps des affaires pour les autres pis jamais pour toi. Pis c'est toi qui en souffres à la fin, là. »

Anne-Marie, Design de l'environnement vers Travail social

Cette croyance selon laquelle ce n'est pas aux parents de décider de l'orientation de leurs enfants et que chaque individu devrait pouvoir être libre de choisir ce qu'il souhaite faire de sa vie revient à plusieurs reprises dans les entretiens. De plus, cette autonomie de décision semble être la norme tout au long du parcours scolaire postsecondaire des personnes rencontrées. Cela explique sans doute que plusieurs d'entre elles déclarent avoir annoncé à leurs proches leur intention de se réorienter uniquement une fois la décision prise. On peut supposer que cette autonomie de décision, dont font preuve les personnes rencontrées, puisse être expliquée par l'importance de cette valeur dans le processus d'entrée dans l'âge adulte au Québec. Certains auteurs ont en effet noté que le développement de l'autonomie, tant

financière que relative aux prises de décision, est fortement valorisé chez les jeunes Québécois (Charbonneau, 2004; Moulin, 2012).

Cependant, même si elles déclarent opérer leurs choix sans chercher l'approbation de leur entourage, plusieurs des personnes rencontrées semblent n'avoir jamais douté qu'elles seraient encouragées par leurs proches et ce, quels que soient leurs choix d'orientation scolaire. Plusieurs déclarent en effet ne jamais avoir ressentie de pression pour se diriger dans un domaine d'études plutôt qu'un autre :

« Moi mes parents, ils sont ben lousSES, hein. Fait que... au niveau de la pression sociale, j'en ai jamais vraiment eue. Fait que moi... Je veux dire, je me suis toujours sentie supportée dans peu importe mes choix. »

Florence, Psychologie vers Médecine

« Mes parents, ils sont pas, euh..., ils sont pas du genre à me pousser dans le dos vers quoi que ce soit, là. T'sais, ils étaient contents que moi je sois content, pis tout le kit. »

Jonathan, Génie physique vers Musique

« J'ai même pas pensé qu'ils auraient pu ne pas être d'accord. Ça a toujours été vraiment, euh, leur force le support, là. J'me suis jamais senti, euh..., obligé de faire quoi que ce soit. »

Guillaume, Musique vers traduction

Parmi les personnes rencontrées, la seule qui raconte s'être pliée aux préférences de son entourage lors du choix d'un programme d'études est Amélie. Elle raconte qu'au moment de formuler un premier choix de carrière, elle a été contrainte d'abandonner différents projets professionnels, car ils ne convenaient pas aux aspirations de ses parents :

« J'avais plein d'orientations différentes. Je voulais être archéologue, pis mes parents m'ont dit qu'il y avait pas d'avenir. Je voulais être architecte pis là ils m'ont dit qu'il y avait pas d'argent. Je voulais être, euh..., institutrice, pis ils m'ont dit que c'était poche et que les enfants allaient me faire chier. Enfin bref, ils ont essayé de me... décourager de beaucoup de choses. Et un jour, une de mes amies a dit qu'elle voulait être pédiatre. Ce qui fait que je suis rentrée à la maison et que j'ai dit à mes parents que je voulais être pédiatre. Donc..., ils ont décidé que j'allais être pédiatre parce que ça correspondait à... leurs standards de..., d'emploi. Ce qui fait que voilà. Je me suis pas mal lancée dans cette voie-là. »

Amélie, Médecine vers Études anglaises

Cette intervention des parents lors du choix d'un premier programme d'études rend ce parcours très différent de ceux des autres personnes rencontrées. Cette spécificité s'explique peut-être par l'origine française d'Amélie, qui a fait ses études primaires et secondaires dans

ce pays avant de s'inscrire dans une université québécoise. D'ailleurs, le fait qu'elle reconnaisse dépendre du soutien financier de ses parents ainsi que le souci du statut social et la peur associée au déclassement rendent de fait Amélie beaucoup plus proche du référentiel français que du référentiel qui domine au Québec, où tant le rôle des parents que le rapport au travail diffèrent (Moulin, 2012). Notons cependant que lorsqu'elle prend la décision de mettre fin à ses études en médecine et de s'inscrire dans un programme d'études anglaises, elle n'en informe pas ses parents avant d'avoir complété son inscription afin d'être sûre qu'ils n'interviennent pas dans sa décision.

5.1.2 Le soutien de l'entourage comme ingrédient facilitateur

Malgré la grande autonomie dont font preuve les personnes rencontrées au moment de choisir un programme d'études, leur discours laisse entendre que leur entourage peut dans certains cas jouer comme un ingrédient facilitateur en favorisant leur persévérance dans leurs études. Plusieurs racontent en effet que le soutien de leurs parents a joué comme un élément de motivation important tout au long de leur parcours scolaire :

« J'ai eu tout le temps, euh..., tout le monde à 100 % avec moi. Pis j'suis vraiment contente, là. Mais je pense que je dois d'être à l'université au fait que c'est valorisé. T'sais comme, autour de moi, là. Sinon, j'aurais peut-être fait, comme je dis, une technique ou quelque chose comme ça. Juste comme pour finir. »

Isabelle, Sociologie vers Comptabilité

« Tout le monde, euh... ma mère m'a toujours, toujours supporté. D'ailleurs, c'est elle qui a toujours payé pour. Donc, euh..., ouais. J pense que si ma mère m'avait pas supporté, et financièrement et moralement, surtout financièrement, j'aurais pas pu faire ça évidemment, là. Il y aurait fallu que j'trouve un emploi payant parce que j'ai quand même fait cinq ans d'université qui, euh..., sans perspective d'emploi réelle. »

Guillaume, Musique vers traduction

Dans la plupart des cas, ce soutien semble avoir été présent tout au long du parcours scolaire. Il peut donc être considéré comme un ingrédient facilitateur de la bifurcation scolaire vécue par les personnes rencontrées dans le sens où celles-ci savent qu'elles seront supportées quoiqu'elles fassent.

D'autres racontent que ce soutien de l'entourage a joué comme motivation spécialement au moment du processus de réorientation. Lorsqu'il ne provient pas des parents, il peut être prodigué par d'autres membres de l'entourage de l'individu. Ce soutien aide alors à

conforter l'individu dans sa décision de se réorienter et dans son nouveau choix de programme d'études. Par exemple, lorsqu'Alex a annoncé à ses parents son intention de s'inscrire dans un baccalauréat en relations industrielles après avoir obtenu son diplôme en enseignement, ses parents ont assez mal réagi. Le soutien d'un de ses amis l'encourage alors dans la poursuite de son projet :

« Peut-être juste le fait d'avoir un soutien, aussi, ça aide, t'sais. Mais j'avais déjà la majorité... C'est comme, finalement, juste comme un petit poids supplémentaire au cas où. La dernière poussée, là, pour que tu descendes la pente. »

Alex, Enseignement vers Relations industrielles

De son côté, Jonathan commence à envisager la possibilité de se réorienter lorsqu'il apprend qu'un membre de son entourage a quitté son programme d'études :

« Le moment exact où l'idée m'est venue en tête, on était en auto, on revenait de Québec, J'étais avec mes amis. Pis on avait une discussion sur quelqu'un qui venait de lâcher l'école. Qui venait de lâcher son domaine. Pis c'est..., c'est con, mais juste l'idée..., cette idée-là, que quelqu'un l'avait fait dans mon entourage. Pis j'ai fait comme : "Heille, crime, moi aussi, t'sais.". Ça a fait comme : Wouh! L'idée est comme venue dans ma tête à partir de ce que je vivais à ce moment-là. »

Jonathan, Génie physique vers Musique

Enfin, dans le cas de Valérie, pour qui l'envie de devenir infirmière est apparue comme une révélation, le soutien de son entourage l'a aidé à accepter sa décision et à persévérer dans son projet :

« Quand tu prends des décisions comme ça, tu te demandes toujours un peu qu'est-ce que les gens vont dire. Mais comme tout le monde a vraiment bien accueilli ça, plus un peu avec intérêt, curiosité.... [...] Fait que ça a peut-être conforté un peu dans la décision pis ça a rendu ça, euh..., ça a aidé à l'accepter, peut-être plus, là. »

Valérie, Musique vers Sciences infirmières

Ces derniers extraits vont dans le même sens que les résultats d'analyse d'Ebaugh (1988), qui avait découvert qu'une réaction positive de la part de l'entourage concernant un projet de réorientation accélérerait le processus de bifurcation en confirmant les doutes et les questionnements de l'individu.

Dans d'autres cas, cependant, l'entourage des personnes rencontrées a joué un plus grand rôle qu'un simple soutien moral dans le processus de réorientation. Par exemple, lorsque Guillaume a annoncé à sa mère son projet de se réorienter vers la traduction, celle-ci le met en

contact avec une de ses connaissances qui exerce ce métier et qui prendra sa retraite prochainement. Ce contact lui permettra de s'intégrer plus facilement sur le marché du travail à l'issue de ses études, car Guillaume projette de reprendre l'entreprise de ce traducteur.

Pour d'autres, l'entourage est mobilisé lors de la phase de questionnements, durant laquelle les individus tentent de construire un nouveau projet scolaire et professionnel et considèrent les différentes possibilités qui s'offrent à eux. Par exemple, Anne-Marie se tourne vers une de ses amies qui étudie dans un programme d'orientation afin de l'aider à prendre une décision, tandis que Julie profite des conseils de son frère, ce qui facilite le choix d'un programme d'études.

En somme, bien que la majorité des personnes rencontrées font preuve d'une très grande autonomie et ne se préoccupent pas de l'opinion de leur entourage, et particulièrement de celle de leurs parents, au moment de choisir un programme d'études, le soutien de celui-ci facilite la réalisation du processus de bifurcation. L'entourage des individus joue donc dans certains cas comme un ingrédient facilitateur des bifurcations en encourageant les étudiants à persévérer dans leur projet de réorientation.

5.2 Le soutien des institutions scolaires

Le deuxième élément qui ressort du discours des personnes rencontrées et qui semble grandement faciliter la réalisation des bifurcations scolaires est relié au fonctionnement des institutions d'enseignement. Les récits des parcours scolaires laissent en effet percevoir d'une part la grande souplesse des universités et des cégeps québécois, qui facilite la réalisation de parcours scolaires non linéaires, et d'autre part le rôle de certaines ressources mises à la disposition des étudiants pour les aider dans le choix d'un domaine ou d'un programme d'études.

5.2.1 La souplesse des institutions postsecondaires

La souplesse des institutions d'enseignement supérieur est visible tout au long des parcours d'études postsecondaires des personnes rencontrées et se traduit par un grand nombre d'interruptions et de changements de programmes d'études. Par exemple, Valérie et Catherine, qui commencent leurs études collégiales dans un programme double, décident de laisser

tomber un des deux domaines d'études au bout d'un certain temps sans que cela pose problème. La moitié des personnes rencontrées interrompent également leurs études à un moment ou à un autre de leur parcours, ce qui ne les empêche pas de réintégrer le système scolaire par la suite. Enfin, Valérie raconte avoir suivi son programme de maîtrise en musique tout en étant inscrite à des cours de science, et Alex est inscrit à la maîtrise en relations de travail à temps partiel, car il combine ses études avec un emploi à temps plein. Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs chercheurs (Charbonneau, 2006; Guindon, 1995; Sales *et al.*, 1996), qui ont noté la grande réversibilité que permet le système d'éducation québécois. Cependant, cette souplesse des institutions d'enseignement apparaît de manière encore plus frappante au moment d'un changement d'orientation. Les personnes rencontrées racontent qu'au moment de l'inscription dans leur nouveau programme, différentes ressources institutionnelles ont pu être mobilisées afin de faciliter le passage d'un programme à un autre.

La première de ces ressources institutionnelles est l'offre, par les établissements d'enseignement universitaire, de cours de niveau collégial préalables à l'admission dans certains programmes. Cette offre de cours évite aux étudiants de devoir retourner au cégep pour accéder à certains programmes ayant des préalables. Plusieurs des personnes rencontrées racontent avoir profité de cette opportunité. C'est entre autres le cas de Vincent, qui a pu compléter ses cours de mathématiques de niveau collégial dans la même institution universitaire que celle offrant le programme d'informatique vers lequel il s'est réorienté. Julie et Valérie, qui n'avaient pas complété un programme collégial en sciences de la nature, ont également eu à rattraper certains cours avant de pouvoir être admises dans des programmes du domaine de la santé. Cette obligation a été facilitée par la possibilité de suivre ces cours dans différents établissements universitaires. Dans le cas de Valérie, cet avantage a pu être combiné à un autre. Elle a en effet complété les cours préalables à son inscription en sciences infirmières tout en faisant une maîtrise en musique. Au deuxième cycle universitaire, le montant des frais de scolarité ne varie pas selon le nombre de cours suivis. Valérie a donc pu compléter les cours de sciences préalables à son inscription sans devoir déboursier de frais supplémentaires.

La deuxième ressource institutionnelle qui a été mobilisée par plusieurs des étudiants rencontrés pour faciliter leur réorientation est la possibilité de transformer un baccalauréat en

mineure ou en majeure, ou le contraire. L'université offre en effet différents types de programmes de premier cycle plus ou moins longs, qu'il est possible de combiner pour obtenir un diplôme de baccalauréat. Si un étudiant inscrit dans un programme de baccalauréat désire se réorienter avant d'avoir complété son programme, il lui est également possible, s'il complète suffisamment de cours, de rassembler les cours réussis pour obtenir un diplôme de mineure ou de majeure. Cette possibilité permet à certaines personnes rencontrées de se réorienter sans avoir à recommencer l'intégralité de leur baccalauréat.

Par exemple, Sébastien décide de se réorienter vers les études est-asiatiques après avoir complété trois sessions en psychologie. Il transforme alors les crédits qu'il a amassés pour obtenir un diplôme de mineure en psychologie, et s'inscrit dans un programme de majeure dans le nouveau domaine d'études. Ce procédé lui permet d'obtenir un diplôme de baccalauréat en combinant les deux programmes, et lui évite de perdre les crédits déjà amassés en psychologie. Dans le cas d'Amélie, les résultats scolaires faibles obtenus dans son premier programme l'empêchent d'être acceptée dans le baccalauréat en études anglaises vers lequel elle souhaite se réorienter. Elle s'inscrit donc dans une mineure en études anglaises, ce qui lui permet par la suite d'être transférée dans le programme qu'elle vise.

De son côté, Guillaume réussit à modifier son inscription dans son deuxième programme lorsqu'il se rend compte que l'horaire des cours ne lui convient pas :

« Là j'étais inscrit au certificat à l'Université de Montréal, et puis euh... Pendant l'été, là je viens pour faire mon choix de cours, pis là j'me rends compte que le certificat, les cours se donnent juste le soir. Là j'étais un p'tit peu désenchanté. J'me dis : "Bon, qu'est-ce que j'fais? Est-ce que j'me désinscris, est-ce que j'arrête?" Sauf que là j'avais pas d'autre option, septembre euh..., ça s'en venait. [...] J'ai appelé à l'université pis j'leur ai demandé de m'échanger pour le Bac. Ce qui s'fait pas d'habitude, mais ils l'ont fait pareil parce que j'ai quand même un bon dossier. »

Guillaume, Musique vers Traduction

Cette souplesse administrative l'encourage donc à persévérer dans sa démarche de réorientation, car elle lui permet de revenir sur son choix lorsqu'il s'aperçoit que celui-ci ne lui convient pas.

La possibilité, pour les étudiants, de modifier leur inscription dans un programme après avoir amassé un certain nombre de crédits facilite grandement les réorientations scolaires. En

effet, cette disposition permet aux étudiants de changer de programme sans perdre tous les crédits déjà amassés, facilite l'entrée dans certaines filières malgré un dossier scolaire trop faible, ou encore permet de revenir sur un choix de programme. Cette flexibilité est donc mobilisée afin de faciliter l'inscription dans le nouveau programme et pour minimiser les impacts de la réorientation sur la durée du parcours scolaire.

Enfin, le troisième élément relevant du fonctionnement de l'institution d'enseignement et pouvant être mobilisé afin de faciliter le déroulement du processus de réorientation est la possibilité de faire créditer certains cours complétés avant l'inscription dans le deuxième programme. Dans certains cas, cela permet à un étudiant ayant changé de programme d'utiliser des crédits déjà amassés afin de diminuer le nombre de cours à suivre dans le deuxième programme. Par exemple, Jonathan raconte avoir réussi à compléter son baccalauréat en musique plus rapidement que ses collègues grâce à l'utilisation de certains crédits amassés au cours de ses études de génie :

« J'ai profité un peu de quelques crédits que j'avais ramassés à Polytechnique pour compléter mon Bac en trois ans. Parce qu'avec la mise à niveau en solfège que à peu près..., ben, que la moitié des gens au moins ont, ça fait une espèce de gros Bac, là, de 98 crédits. Tout le monde le fait en plus que trois ans, moi j'ai réussi à l'faire en trois ans en allant chercher des crédits d'la Polytechnique qui passaient dans les cours, euh..., les cours à options, là. »

Jonathan, Génie physique vers Musique

De son côté, lorsqu'il se réoriente en études est-asiatiques, Sébastien réussit à se faire créditer des cours suivis lors d'un stage à l'étranger qu'il avait réalisé en marge de ses études de psychologie. Dans le cas de Sébastien, c'est d'ailleurs cette possibilité qui lui fait prendre la décision de se réorienter, car il s'aperçoit qu'il obtiendra davantage de crédits en se réorientant qu'en restant dans son premier programme.

La souplesse des institutions d'enseignement universitaire québécoises est donc un ingrédient facilitateur des bifurcations scolaires de première importance. En permettant de réduire les impacts d'une réorientation sur la durée du parcours scolaire et en facilitant le rattrapage de cours de niveau collégial préalables à l'admission dans certains programmes universitaires, cette souplesse encourage grandement les individus à mener jusqu'au bout leur nouveau projet scolaire et professionnel.

5.2.2 Les ressources universitaires pour s'orienter

Les institutions d'enseignement supérieur québécoises mettent également à la disposition des étudiants différentes ressources visant à les aider dans le choix d'un domaine ou d'un programme d'études. Ces ressources sont utilisées par plusieurs des personnes rencontrées à un moment ou un autre de leur parcours scolaire, et particulièrement au cours de la séquence bifurcative. Ces ressources sont mobilisées surtout durant de l'étape des questionnements, au cours de laquelle les étudiants explorent différentes options et tentent d'identifier le programme ou la profession correspondant le mieux à leurs centres d'intérêt et aspirations.

La première de ces ressources est constituée par la mise en place de services d'orientation scolaire dans les institutions d'enseignement. Près de la moitié des personnes rencontrées racontent être allées chercher de l'aide auprès d'un conseiller à un moment ou un autre de leur parcours afin de les aider à trouver un domaine d'études correspondant mieux à leur personnalité, leurs intérêts et leurs compétences. Cette aide leur a permis de préciser leur réflexion et d'identifier leurs centres d'intérêt. Pour la plupart, cette aide est mobilisée assez tôt dans le parcours postsecondaire, au moment de choisir un premier programme universitaire, mais certains vont également chercher l'aide d'un professionnel en orientation au cours du processus de bifurcation. Par exemple, Alex décide d'aller consulter un conseiller en orientation lorsqu'il prend conscience qu'il est incapable de penser par lui-même à une profession pouvant l'intéresser et dans laquelle il se sentirait à sa place :

« Sérieusement, j'essayais d'y penser par moi-même, pis j'avais pas de réponse. Sérieusement, je voyais vraiment pas où je pourrais me réorienter. Tout seul, juste sans rien, je voyais pas... J'me disais que, t'sais, quand j'étais jeune j'me suis dit : " Ah, j'aimerais ça peut-être aller en architecture". Mais est-ce que je me vois vraiment faire de l'architecture, t'sais? Là je me suis dit : c'est pas vraiment aux passions de jeunesse, parce que là j'avais eu une mauvaise expérience avec l'enseignement, qu'il faut que je me fie. Fait que là je me suis dit : je vais peut-être aller voir un orienteur, t'sais. C'est quand même quelqu'un de qualifié dans le domaine, qui va pouvoir peut-être m'éclairer, là. Pis me réorienter, m'aider aussi à voir qu'est-ce que j'aime vraiment. »

Alex, Enseignement vers Relations industrielles

Afin de dresser une liste de programmes susceptibles de correspondre aux intérêts et aux aptitudes des étudiants, les orienteurs ont recours à différents tests visant à obtenir un portrait de leur personnalité. Un des outils couramment utilisés est le test « RIASEC », basé

sur une typologie des personnalités professionnelles développée par le psychologue John Holland (1985 [1973]). Selon cet auteur, le choix de carrière opéré par un individu reflète l'expression de sa personnalité. Il a décrit six grands types de personnalité : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant et Conventionnel. C'est le degré d'affinité d'un individu avec chacun de ceux-ci qui détermine le type d'emploi qui pourrait lui convenir.

Selon les récits des personnes rencontrées, cet outil est utilisé par les conseillers en orientation pour déterminer quels secteurs professionnels pourraient correspondre aux intérêts des étudiants qu'ils rencontrent. Alex raconte par exemple que l'option de se réorienter vers le domaine des ressources humaines à la fin de ses études en enseignement lui a été proposée par le conseiller en orientation à la suite de l'analyse des résultats à différents tests. Ceux-ci avaient fait ressortir une attirance pour les professions impliquant du contact humain et des activités de gestion. De son côté, Isabelle raconte que c'est à la suite de l'analyse des résultats obtenus à différents tests d'orientation, dont le test « RIASEC », qu'elle considère pour la première fois la possibilité de se diriger vers le domaine de la comptabilité, pour lequel elle ne pensait pas posséder les aptitudes requises :

« Premièrement, ben il faut que tu voies si tu risques d'aimer ça, dans un sens, si t'as les compétences. Pis t'as les tests RIASEC, pis mon plus fort c'était "conventionnel". Ça c'est que tu travailles méthodiquement, pis que tu suis les étapes, pis t'sais, t'es méticuleux. Pis c'était ma force, pis je savais pas que c'était ça que t'avais besoin vraiment pour être comptable. [...] Moi, c'est super important de pouvoir être bonne dans ce que je fais. Pis je me suis dit que je pensais que je pourrais être bonne là-dedans. Pis que ça pouvait me plaire, dans un sens. »

Isabelle, Sociologie vers Comptabilité

Notons cependant que les professionnels en orientation n'inspirent pas confiance à toutes les personnes rencontrées dans le cadre des entrevues. Certains déclarent ne pas prendre au sérieux les conseils d'individus ne les connaissant pas directement pour les aider à choisir un programme correspondant à leurs centres d'intérêt et leurs aspirations. C'est entre autres le cas d'Arthur, qui explique qu'aucun conseil de la part d'un professionnel ne l'aurait aidé à prendre la décision de se réorienter ou à choisir un nouveau programme d'études. Puisque les orienteurs n'ont pas une expérience concrète des différents programmes d'études offerts et qu'ils ne connaissent pas personnellement les étudiants qu'ils conseillent, Arthur raconte ne pas porter foi à leurs suggestions :

« De mon point de vue il connaît pas réellement ma réalité, donc j’aurais pas mis de crédit à cette personne-là. Il aurait pas pu m’aider, t’sais. [...] Parce que la personne oriente différentes personnes, je me suis dit : non. Il faudrait vraiment que ce soit quelqu’un du milieu dans lequel je mettais de l’importance. »

Arthur, Philosophie vers Littérature française

Les institutions d’enseignement mettent également à la disposition des étudiants des documents visant à décrire les différents programmes offerts et fournir des informations sur les perspectives d’emploi. Ces ressources, disponibles sur internet ou dans les institutions d’enseignement, ont été utilisées par certaines des personnes rencontrées afin de choisir un nouveau programme d’étude après avoir décidé de se réorienter. Dans le cas d’Amélie, c’est la consultation d’un de ces cahiers de programmes qui lui a fait prendre la décision de se réorienter, car elle découvre l’existence d’un programme correspondant exactement à ses intérêts.

Enfin, Isabelle raconte avoir bénéficié d’une autre ressource universitaire qui, bien qu’elle ne soit pas liée directement à l’orientation, l’a aidé à persévérer et à s’améliorer dans ses études. Lorsqu’elle prend la décision de mettre un terme à ses études de sociologie, elle consulte un conseiller en orientation afin de l’aider à choisir un nouveau programme d’études. Elle lui fait alors part de certaines difficultés d’ordre scolaire qu’elle éprouve depuis quelques années :

« J’étais comme : “Ah, j’ai de la difficulté à me concentrer, je lis pas assez vite”. Des affaires de même. Fait qu’il m’avait envoyée voir une orthopédagogue que, en fait, je l’ai vu quelques fois dans ma dernière session de socio. [...] Fait que ça, ça m’avait aidée, là. Je veux dire, je m’en sers encore, là, de ce qu’elle m’avait dit. Pis je l’aurais pas su si j’avais pas fait la démarche en, comme... Je serais pas allée la voir, là, si j’avais pas fait la démarche pour changer de programme. »

Isabelle, Sociologie vers Comptabilité

Cette ressource d’aide à la réussite, dont Isabelle bénéficie, joue donc comme un ingrédient facilitant la réorientation, car l’orthopédagogue lui fournit des outils favorisant la persévérance scolaire.

5.3 Les événements

Pour finir, certains événements externes au parcours scolaire des personnes rencontrées ont joué comme des ingrédients facilitateurs de la bifurcation. Ces événements particuliers

interviennent en aidant la réalisation de l'une ou l'autre des différentes étapes de la séquence bifurcative. Deux types d'évènements peuvent être distingués : les évènements collectifs et les évènements individuels.

5.3.1 Les évènements collectifs

Dans les récits des personnes rencontrées lors des entretiens, un seul événement collectif semble avoir réellement facilité la réalisation des bifurcations. Il s'agit du mouvement étudiant du printemps et de l'été 2012, durant lequel un très grand nombre d'étudiants québécois sont entrés en grève et n'ont donc pas eu à assister à leurs cours durant plusieurs mois. La routine habituelle de la vie étudiante a donc été modifiée et les étudiants ont eu le temps de s'adonner à d'autres activités que celles qu'ils accomplissent d'ordinaire dans le cadre de leur programme d'études. Cet événement a joué un rôle central dans le processus de réorientation de deux des personnes rencontrées, Isabelle et Anne-Marie. Dans le cas d'Isabelle, la grève étudiante lui a laissé le temps de se questionner sur ses projets d'avenir et d'entreprendre une démarche d'orientation auprès d'un conseiller, ce qu'elle avait toujours repoussé jusqu'alors bien qu'elle ne soit pas satisfaite de son premier choix de programme :

« Ça s'est concrétisé en fait pendant la grève. J'avais comme plus de temps. J'ai comme pris le temps de m'en occuper, comme une fois pour toutes. »

Isabelle, Sociologie vers Comptabilité

De plus, à cause de l'ampleur et de la durée du mouvement, le rattrapage des cours a représenté un défi de taille pour les institutions d'enseignement, qui ont laissé la possibilité aux étudiants d'annuler tous leurs cours sans que cela ait de répercussion sur leurs résultats scolaires. C'est cette opportunité qui a fini de convaincre Anne-Marie de mettre un terme à ses études de design et de se réorienter vers le travail social.

« J'ai fait mon processus d'orientation dès que ça a..., comme une semaine après que la grève a commencée. Je me suis inscrite en me disant : "D'un coup que je continue pas le Design, je vais m'inscrire en Travail social." [...] Pis plus j'y pensais, plus je voulais pas recommencer Design. Fait que quand on est arrivé à l'été, j'étais comme : "Ah, j'ai pas le goût de retourner sur les bancs d'école cet été." Pis là, ça a repoussé jusqu'en septembre. J'suis comme : "À quoi ça sert que...?" T'sais, je pouvais annuler sans que ça touche à mes notes. Fait qu'à la fin de l'été j'ai fait comme : OK. Je m'en vais en Travail social. »

Anne-Marie, Design de l'environnement vers Travail social

Cet événement a également permis à Anne-Marie de découvrir les milieux militant et communautaire, qui lui étaient jusqu'alors inconnus. C'est à ce moment qu'elle commence à envisager de se réorienter vers le Travail social.

En plus de fournir aux étudiants du temps pour réfléchir à leurs projets d'avenir, cet événement exceptionnel a poussé les institutions d'enseignement à faire preuve de davantage de souplesse qu'à l'ordinaire en laissant la possibilité aux étudiants d'annuler leurs cours. Cette possibilité a été mobilisée par Anne-Marie et Isabelle afin d'entreprendre une réorientation scolaire.

5.3.2 Les événements individuels

Les événements de grande envergure tels que la mobilisation étudiante du printemps 2012 ne sont cependant pas les seuls susceptibles de faciliter la réalisation des bifurcations scolaires. D'autres événements ne concernant qu'un ou quelques individus ont également des conséquences sur les parcours scolaires des personnes rencontrées. Contrairement à celui présenté dans la section précédente, ces événements individuels interviennent avant tout sur la décision de bifurquer. Ils contribuent à amorcer la période de doutes par rapport au premier choix de programme ou font découvrir aux individus un nouveau champ d'intérêt.

Valérie raconte par exemple que c'est suite à la maladie de son oncle qu'elle songe à se réorienter dans le but de devenir infirmière :

« J'avais un oncle qui, à ce moment-là, était malade. Il avait des traitements de chimio. Un moment donné, j'ai été l'accompagner à l'hôpital pour la journée avec ma mère. Rien de spécial. On parle pis bla, bla, bla. Le traitement passe. Pis là je fais : "OK. Ben il faut que j'y aille, t'sais." Je sors de l'hôpital, je fais mes trucs, pis là j'ai fait comme : Hein, j'aimerais ça être infirmière. Ouais. (Rire) C'est peut-être un peu bizarre, mais c'est ça. »

Valérie, Musique vers Sciences infirmières

Cet événement, qui n'est en aucune façon relié au parcours scolaire de Valérie, lui fait découvrir un métier qu'elle n'avait jusqu'alors jamais considéré. La maladie de son oncle et le fait de l'accompagner à l'hôpital amorcent donc le processus de la bifurcation en contribuant au développement d'un nouveau projet professionnel.

Pour Amélie, c'est un problème financier vécu par ses parents qui provoque le début du processus de réorientation. Elle raconte qu'étant privée de support financier pendant un

certain temps, elle s'est sentie abandonnée dans un programme qu'elle n'avait pas choisi elle-même. C'est à ce moment qu'elle commence à envisager de se réorienter :

« Il y a un moment où mes parents pouvaient pas m'aider, parce qu'ils avaient eu un gros souci financier en France. Ce qui fait que pendant peut-être trois mois, ils ont pas pu m'aider financièrement. [...] Ce qui fait que je me sentais, je pense, un petit peu abandonnée dans ce..., dans ce choix, dans le fond, qui était même pas le mien. Et, euh..., j'ai eu comme des moments vraiment, vraiment difficiles, où je sortais pas de chez moi pis j'allais juste pas en cours. Mais c'était pas une dépression, mais genre..., j'étais vraiment pas bien. Pis je pense que ça, ça a vraiment du, euh... je pense, ouais. Ça a été le déclencheur de ce revirement de situation. »

Amélie, Médecine vers Études anglaises

Enfin, dans le cas de Catherine, c'est un problème de santé qui contribue à amorcer le processus de réorientation. Après plusieurs années d'études en musique, une blessure musculaire entraîne certaines difficultés dans la pratique de son instrument. Cet événement marque le début d'une longue période de doutes au cours de laquelle Catherine connaît de plus en plus de difficultés dans ses études. Quelques années plus tard, elle prend la décision d'arrêter la musique et de se réorienter vers le travail social.

Bien que les événements individuels aient des conséquences plus restreintes que les événements collectifs, ils n'en modifient donc pas moins les parcours scolaires des personnes rencontrées en contribuant à la réalisation de la bifurcation. Certains, comme la blessure de Catherine et les difficultés financières vécues par les parents d'Amélie, forment un obstacle à la réussite dans le premier programme d'études, ce qui conduit l'individu à quitter celui-ci. D'autres événements, comme la maladie de l'oncle de Valérie, agissent plutôt sur le choix d'un nouveau programme d'études, car ils permettent à l'individu de découvrir des champs d'intérêt insoupçonnés et de construire un nouveau projet professionnel. Contrairement à ce qu'avancent certains auteurs (Bidart, 2006; Hélandot, 2006; Négroni, 2010), les événements jouent donc davantage comme des facilitateurs des bifurcations que comme leur cause réelle.

Conclusion

Ce chapitre a permis de dresser une liste de différents éléments mobilisés par les personnes rencontrées afin de faciliter la réalisation du processus de la bifurcation scolaire. Bien que non exhaustive, cette liste permet d'avoir une idée de la variété des éléments pouvant

jouer comme ingrédient facilitateur du processus. Il ressort de ce chapitre que les étudiants font preuve d'une très grande autonomie au moment de choisir un programme d'études. Cependant, bien qu'ils ne recherchent pas l'approbation de leur entourage lorsqu'ils opèrent leurs choix, le soutien de celui-ci les aide grandement à persévérer dans leur projet et à traverser les différentes étapes de la bifurcation. Il ressort également que la souplesse des institutions scolaires favorise particulièrement la réalisation des réorientations. En effet, certains éléments du fonctionnement des universités permettent de réduire les conséquences d'un changement de programme d'études sur la durée du parcours scolaire et facilitent l'admission dans certains programmes demandant des préalables grâce à l'offre de cours de niveau collégial et à la possibilité de récupérer certains crédits déjà amassés dans un autre programme. Enfin, un certain nombre d'événements, individuels ou collectifs, peuvent également faciliter les bifurcations en laissant le temps à l'individu de se questionner sur son avenir ou encore en permettant d'amorcer le processus de réorientation.

Cependant, si l'analyse de ces ingrédients permet de dégager ce qui aide les individus à traverser les différentes étapes du processus de bifurcation, elle ne permet pas d'en comprendre les causes. En effet, les événements, le soutien de l'entourage ainsi que la souplesse des institutions scolaires ne permettent pas d'expliquer les raisons pour lesquelles les personnes rencontrées ont décidé d'interrompre leurs études dans un premier domaine de formation et de les recommencer dans un autre radicalement différent. Le prochain chapitre visera à dégager les arguments utilisés par les personnes rencontrées pour justifier ces changements, afin de tenter de trouver une explication au phénomène.

CHAPITRE 6 : LA JUSTIFICATION DES BIFURCATIONS SCOLAIRES

Les chapitres précédents ont permis de dresser un portrait descriptif des bifurcations scolaires. Cependant, ils ne permettent pas d'expliquer pour quelles raisons les étudiants bifurquent à un moment ou à un autre de leur parcours universitaire. Ce dernier chapitre vise donc à interroger les justifications que les personnes rencontrées donnent à leur décision de bifurquer. L'objectif de cette analyse est de dresser une typologie des modèles de bifurcation à partir des types de justification mis de l'avant.

Nous proposons d'analyser ces justifications à travers le prisme des économies de la grandeur développé par Boltanski et Thévenot (1991). Le processus d'orientation scolaire et professionnelle peut en effet être interprété comme une recherche de mise en correspondance ou d'adéquation entre les valeurs du monde scolaire et professionnel et celles propres à l'individu. Nous faisons l'hypothèse qu'au cours du processus de construction de leur projet scolaire ou professionnel, les étudiants cherchent à trouver une adéquation entre les valeurs des mondes vers lesquels ils s'orientent et celles qu'ils défendent personnellement. Les bifurcations scolaires pourraient donc être expliquées par leur tentative de trouver un programme d'études davantage en adéquation avec leurs principes.

Les justifications données par les personnes rencontrées afin d'expliquer le choix des différents programmes universitaires desquels et vers lesquels ils ont bifurqué sont résumées dans le tableau de la page suivante. Ce tableau servira de base à l'analyse des différents modèles de bifurcations, qui ne sont pas exclusifs. Certaines bifurcations peuvent être analysées comme un processus de rectification, qui amène l'individu à clarifier les valeurs qui lui tiennent à cœur. D'autres changements peuvent plutôt être expliqués par un processus de rétroaction qui amène l'individu à revenir vers un intérêt qu'il avait déjà. Quelques bifurcations peuvent également être analysées comme des changements d'orientation stratégiques. Enfin, certains étudiants arrivent à concilier différentes justifications, ce qui leur permet de combiner plusieurs centres d'intérêt.

Tableau VIII

Justifications des personnes rencontrées pour expliquer le choix des programmes d'études suivis

	1 ^{er} programme			2 ^e programme		
	Programme	Justification	Monde	Programme	Justification	Monde
Catherine	Musique	Pense pouvoir se démarquer dans ce domaine	Opinion	Travail social	Souhaite travailler en intervention et améliorer le système en place	Civique
Guillaume	Musique	Passion, pense pouvoir se démarquer dans ce domaine	Opinion	Traduction	Souhaite augmenter ses revenus, changement stratégique	Marchand
Jonathan	Génie physique	Aime les sciences et est encouragé par son entourage	Opinion	Musique	Passion, pense pouvoir se démarquer dans ce domaine	Opinion
Julie	Administration publique	Espère apporter un changement dans la société	Civique	Médecine	Recherche une valorisation immédiate	Domestique
Isabelle	Sociologie	Ne sais pas en quoi s'orienter	Indéfini	Comptabilité	Recherche un programme dont les valeurs sont à l'opposé de celles du monde civique	Industriel
Vincent	Littérature	Souhaite devenir enseignant	Domestique	Génie logiciel	Passion pour l'informatique	Industriel
Valérie	Musique	Passion, pense pouvoir se démarquer dans ce domaine	Opinion	Sciences infirmières	Souhaite venir en aide aux personnes qui l'entourent	Domestique
Arthur	Philosophie	Souhaite se prouver qu'il peut réussir dans un programme difficile	Indéfini	Littérature	Passion pour la littérature	Inspiration
Anne-Marie	Design de l'environnement	Passion pour les arts	Inspiration	Travail social	Souhaite venir en aide aux personnes qui l'entourent	Domestique
Alex	Enseignement	Aime le contact avec les jeunes	Domestique	Relations industrielles	Aime le contact avec les autres	Domestique
Florence	Psychologie	Souhaite augmenter l'efficacité du traitement de certaines maladies	Industriel	Médecine	Cherche un domaine d'études plus rigoureux et plus payant	Industriel et Marchand
Amélie	Médecine	Ce choix correspond aux aspirations des parents.	Domestique	Littérature	Passion pour la littérature	Inspiration
Sébastien	Psychologie	Intérêt pour le domaine	Indéfini	Études est-asiatiques	Souhaite obtenir des crédits pour un stage, changement stratégique	Indéfini

6.1 Le modèle de la rectification

Au moment de choisir un premier programme d'études, beaucoup d'étudiants connaissent assez mal la réalité de la profession vers laquelle ils se dirigent, et n'ont pas d'idée très précise de ce qu'ils recherchent dans leur futur emploi. Au gré de leurs expériences scolaires et professionnelles, les individus identifient graduellement les valeurs auxquelles ils tiennent, leurs centres d'intérêt ainsi que les conditions de travail qui leur conviennent. Ils décident de se réorienter suite à une prise de conscience que le programme dans lequel ils étudient ne correspond pas aux différents éléments qu'ils ont identifiés comme leur tenant à cœur. La bifurcation peut donc être expliquée par une tentative de rectifier leurs choix pour trouver un programme d'études ou une profession correspondant davantage à leur identité. Ce modèle de la rectification peut expliquer près de la moitié des bifurcations scolaires vécues par les personnes rencontrées en entretien. En rectifiant leur projet scolaire ou professionnel, les étudiants choisissent un projet dont les principes correspondent mieux ou davantage à leurs valeurs.

Dans certains cas, la rectification amène les individus à critiquer le principe supérieur sur la base duquel ils ont construit leur premier projet scolaire ou professionnel, ce qui les conduit à en construire un nouveau sur la base d'un autre principe. Par exemple, Anne-Marie s'inscrit d'abord dans un programme de design, car elle souhaite étudier dans le domaine des arts. La justification qu'elle donne pour expliquer le choix de ce programme peut être rattachée au principe supérieur du monde de l'inspiration, qui valorise la créativité et le génie. Elle déclare en effet :

« Ce que j'aimais de ça, c'est le croquis pis l'artisanat. Le côté design. Le côté idées. Fait que recherche, conceptualisation. »

Anne-Marie, Design de l'environnement vers Travail social

Son expérience dans ce premier programme d'études l'amène cependant à réaliser que le principe supérieur du monde de l'inspiration n'est pas le seul présent dans le domaine du design. Elle se rend compte que dans cette profession, une grande place est également occupée par le monde marchand, puisque les designers cherchent à vendre les objets qu'ils conçoivent avec la plus grande marge de profit possible. L'opinion des autres, sur laquelle est construit le monde de l'opinion, prend également une place considérable car une très grande compétition

existe entre les designers, qui doivent tenter de se bâtir une certaine renommée afin de réussir à gagner leur vie dans ce domaine. Ce constat amène Anne-Marie à faire le tri entre les valeurs auxquelles elle accorde de l'importance et celles qu'elle rejette :

« Je me suis rendu compte que c'était le côté humain que j'aimais vraiment beaucoup de ça. Parce que les valeurs attachées au design, ben c'est très capitaliste, là. C'est faire l'objet avec le moins de coûts possible pour le revendre le plus cher possible. Pis, ben... c'est ça, là. J'ai vieilli, j'ai forgé un petit peu plus mon identité, pis les valeurs qui me tenaient à cœur. Pis je me suis dit : non. J'ai pas le goût d'évoluer dans un milieu où c' que c'est l'argent qui prime pis vendre tes gugusses avant tout. »

Anne-Marie, Design de l'environnement vers Travail social

Cette rectification l'amène à bifurquer vers le travail social, car elle s'aperçoit qu'un des aspects qu'elle préfère du design est de créer un objet pour un client dans le but de répondre à ses besoins. Elle décide donc de se réorienter vers un domaine dans lequel elle pourra engager une relation d'aide avec des individus sans avoir à se plier aux exigences du monde marchand.

De son côté, Julie complète une maîtrise en administration publique et a l'intention de poursuivre au doctorat dans ce domaine, car elle est passionnée par l'analyse des politiques publiques et espère que ses recherches apporteront un changement dans la société. Ses motivations se rapprochent donc du principe supérieur commun du monde civique. En travaillant pour le gouvernement fédéral, elle réalise cependant que la recherche n'est pas utilisée par les décideurs politiques, et qu'elle n'a donc pas d'impact réel sur la société :

« Quand j'suis arrivée dans la fonction publique, j'ai comme compris que la recherche, c'était pas vraiment utilisé, t'sais. [...] Fait que l'utilité de faire de la recherche, si ça peut même pas servir à des décideurs politiques ou à ceux qui essaient de mettre en œuvre des politiques publiques, disons que ça enlevait vraiment un aspect qui me motivait à moi. Mon but, c'était un petit peu... pas de changer la société, mais d'avoir un impact en quelque part. [...] Toutes mes recherches pis ce que je voulais faire, c'était quand même très ancré dans la réalité. Là j'me disais : bon, ben si c'que je fais ça sert même pas, à quoi bon investir autant de temps pis d'efforts? »

Julie, Administration publique vers Médecine

Cette prise de conscience la pousse à vouloir se réorienter. Elle raconte avoir alors cherché une profession qui lui permettrait de ressentir une valorisation plus immédiate, ce qui l'amène à choisir de bifurquer vers un programme du secteur de la santé :

« Dans la médecine, à chaque jour j'avais avoir des patients, j'avais les aider. La plupart. Pas tous, mais... il y en a qui vont me remercier, ça va être valorisant au quotidien. Euh..., c'est ça que je cherchais. Pis pas être assise devant un ordinateur toute la journée. Donc là, en étant médecin, j'monte des étages dans l'hôpital, euh..., j'bouge, je manipule le patient, donc je suis active. C'est des trucs très concrets que je regardais. Quel emploi peut me donner ça? Quel emploi peut me donner une valorisation au quotidien? [...] Ça revenait à santé à chaque fois. »

Julie, Administration publique vers Médecine

Suite à une désillusion par rapport au domaine de recherche sur les politiques publiques, qui ne rejoint pas assez les valeurs civiques qui lui tiennent à cœur, Julie se tourne donc vers une profession accordant une grande place aux relations personnelles, caractéristiques du monde domestique. Après avoir considéré se réorienter vers les sciences infirmières, elle choisit finalement de bifurquer vers la médecine, car en plus de lui offrir la valorisation immédiate qu'elle recherche, cette profession lui laisse davantage d'autonomie à cause de la position hiérarchique plus élevée des médecins par rapport aux infirmières.

En ce qui concerne Valérie, qui se réoriente également vers un domaine de la santé, sa bifurcation peut être expliquée par le désir de venir en aide aux personnes qui l'entourent. Cette justification, qui correspond au fonctionnement du monde domestique, est formulée suite à une prise de conscience des valeurs présentes dans le domaine de la musique, et que Valérie qualifie d'égoïstes :

« Je pense que ce qui m'avait peut-être attiré dans la profession, sans que ce soit conscient, là, d'infirmière, c'est d'être avec les autres aussi. Aider les gens. Parce que ce que je trouvais en musique des fois... [...], oui tu dis : "Comment je vais gagner ma vie?" pis tout ça, mais aussi des fois, genre : "Il me semble que je me sens inutile dans mon cubicule à pratiquer des gammes, là. Il me semble que je fais pas grand-chose pour la société pis que c'est pas mal moi, moi, moi, là." [...] T'es beaucoup tout seul aussi, t'sais? Pis la part sur les autres est un peu abstraite par grands moments. Pis je pense peut-être le fait d'aller aider, d'être avec les gens pis travailler pour les gens très concrètement, comme les infirmières le font, c'est peut-être ça aussi qui m'a attirée sans que je m'en rende compte au début. »

Valérie, Musique vers Sciences infirmières

Suite à plusieurs années d'études dans le domaine de la musique, Valérie rectifie donc ce qu'elle souhaite accomplir dans le cadre de sa profession. Cette prise de conscience l'amène à critiquer certains aspects de la formation en musique classique, et à s'attacher

davantage à certaines valeurs correspondant davantage au principe supérieur du monde domestique.

Enfin, Alex décide de s'inscrire dans un programme d'études en enseignement, car il aime être en contact avec les jeunes. Cependant, au cours de ses études dans ce domaine, il réalise que l'enseignement ne se résume pas au temps passé en classe avec les élèves, et que la profession comporte également un important volet administratif qui ne l'intéresse pas du tout :

« Les cours pratiques, j'aimais ça. T'sais, en enseignement ce qui est le fun, c'est que tu refais comme un peu ton primaire pis ton secondaire en même temps. Tu vois, un, la matière. Ça fait que c'est l'fun de faire ça. Comment l'enseigner aussi c'est l'fun. C'est juste après ça, qu'est-ce qui est moins l'fun, c'est de planifier des activités pis de dire : ça, je fais cette activité-là pour développer telle aptitude, telle aptitude, telle aptitude en fonction du programme du ministère. T'sais? Pis là faut que tu dises : je développe telle compétence, je vais aller chercher telle compétence, telle compétence, telle compétence. C'est ça que je trouvais plus plate. T'sais, le côté administratif, là. Mais t'sais, faire les activités pis tout ça, ça c'est ben, ben l'fun. »

Alex, Enseignement vers Relations industrielles

Il décide de se réorienter vers le domaine des relations industrielles, dans lequel il retrouve le contact humain qu'il appréciait en enseignement et qui correspond aux valeurs du monde domestique. Dans le cas d'Alex, la bifurcation peut donc être expliquée par un désir de trouver un programme d'études dans lequel il retrouverait les aspects qu'il appréciait dans son premier programme, mais en minimisant ceux qui ne lui plaisaient pas.

La rectification n'apparaît pas toujours aussi clairement pour tous les étudiants dont le parcours correspond à ce modèle. Pour certaines des personnes rencontrées, qui n'ont pas de projet scolaire ou professionnel précis au moment de s'inscrire dans un premier programme universitaire, les justifications données pour expliquer ce premier choix d'orientation ne s'appuient pas sur un principe supérieur précis. L'expérience vécue dans ce programme leur permet cependant de préciser les principes auxquels ils s'identifient et ceux qu'ils rejettent. Au cours des quelques sessions durant lesquelles Isabelle est inscrite en sociologie, elle prend conscience que les valeurs du monde civique, qui occupent une grande place dans ce domaine d'études, ne correspondent pas à ses préoccupations :

« Au niveau du contenu [...], c'est qu'on s'attarde souvent aux problèmes sociaux, pis... T'sais, exemple, là, l'itinérance ou les conséquences néfastes du capitalisme ou des affaires comme ça. Pis des affaires, je trouvais, t'sais c'est tellement plus gros que moi.

Pis t'sais, on les étudie, mais j'suis comme... T'sais on dirait c'est David contre Goliath. T'sais, on dirait j'pourrai rien faire. Je me dis : ça sert à quoi d'étudier ça? Pis en plus que je suis vraiment sensible, là. Même lire les journaux des fois, t'sais, j'ai de la difficulté parce que c'est trop, comme, c'est trop déprimant, c'est comme trop grave. Pis qu'est-ce que je vais faire avec ça? Fait que c'est ça. Je voyais pas le but de continuer pis d'étudier quelque chose qui, en bout de ligne, me dépasse complètement, là. »

Isabelle, Sociologie vers Comptabilité

Lorsqu'elle se réoriente, Isabelle cherche donc un programme correspondant davantage à ce qui lui tient à cœur et dont les valeurs sont à l'opposé de celles du monde civique. Suite à une démarche d'orientation auprès d'un conseiller, elle décide de s'inscrire dans un programme de comptabilité, qui correspond aux principes du monde industriel.

De son côté, Florence vit son changement d'orientation davantage comme une spécialisation que comme une bifurcation. Son parcours peut cependant être analysé comme une rectification, car elle précise graduellement les éléments qu'elle désire retrouver dans son futur emploi. La justification qu'elle donne pour expliquer le choix de son premier programme se rapproche du principe supérieur du monde industriel, construit autour de l'efficacité et de la performance technique et scientifique. Son choix de s'inscrire en psychologie découle en effet du désir d'améliorer l'efficacité dans le traitement de certains problèmes de santé :

« J'avais un intérêt pour vraiment, comme, le lien entre la psychologie pis la santé, là. Plus par histoire de vie que par éducation ou quoi que ce soit, là. [...] Quand j'étais jeune, ma mère elle a été... T'sais elle a commencé à faire de l'hyper tension dans une période de sa vie qui était ben difficile, tout ça. Pis moi j'ai toujours trouvé que, t'sais, qu'il avait manqué d'approche psychologique par rapport à ça. »

Florence, Psychologie vers Médecine

Au cours de ses études dans ce premier programme, elle prend cependant conscience que ce domaine de recherche ne correspond pas suffisamment au principe supérieur du monde industriel. La psychologie lui apparaît comme peu rigoureuse, ce qui la pousse à choisir des cours davantage en lien avec les sciences de la santé. Afin d'expliquer sa décision de se réorienter vers la médecine plutôt que de s'inscrire au doctorat en psychologie, elle donne également des justifications qui relèvent du monde marchand :

« T'sais, en médecine, t'as quand même de tout. Ça te donne une notoriété qui, t'sais, te permet de prendre tes propres décisions. Pis... T'sais, c'est ça. Je me disais que ça m'offrait plus d'options. Pis la dernière chose, et non la moindre, c'était cinq à six ans d'université faire le Doc, pis tu faisais un salaire minable en sortant, pour quelque chose

que je savais pas si ça allait m'intéresser autant que ça. Je me disais que le coût n'en valait peut-être pas la chandelle. »

Florence, Psychologie vers Médecine

Le processus de rectification l'amène ainsi à identifier un nouveau principe supérieur qu'elle combine avec celui du monde industriel et sur lequel elle se base pour justifier le choix de son deuxième programme d'études.

Le modèle de la rectification est donc caractérisé par une évolution personnelle qui survient souvent suite à une désillusion concernant le premier programme d'études choisi par les étudiants. Cette évolution conduit les individus à revoir leur projet scolaire ou professionnel afin de trouver un programme d'études correspondant aux valeurs qu'ils ont identifiées comme centrales.

6.2 Le modèle de la rétroaction

Dans d'autres cas, les individus prennent la décision de se réorienter vers un programme d'études pour lequel ils avaient déjà de l'intérêt. Contrairement aux personnes ayant rectifié leurs choix après avoir identifié graduellement au cours de leurs études les valeurs qui leur tiennent à cœur et celles qu'elles rejettent, ces individus se réorientent, après une mauvaise expérience dans un domaine d'études, vers un programme dans lequel ils savent déjà qu'ils se plairont. La notion de rétroaction peut être utilisée pour décrire ce processus dans la mesure où il est déclenché après une perturbation, vise à provoquer une action correctrice en sens contraire et intègre l'idée de retour vers une option antérieure. Ce modèle de bifurcation scolaire se rapproche du type de reconversion professionnelle volontaire que Négroni nomme la « reconversion passion ». Ce type de reconversion est entre autres caractérisé par un désir de « vivre son hobby », par un retour « à d'anciennes amours » ou par un désir de « vivre sa passion d'enfance » (Négroni, 2007, p. 208).

Pour plusieurs des individus dont le parcours correspond à ce modèle de rétroaction, l'intérêt qui motive la réorientation était déjà présent avant même le choix du premier programme d'études, mais n'avait pas été considéré comme une option valable pour différentes raisons. La bifurcation peut donc s'expliquer par une revalorisation ou une accentuation de ce centre d'intérêt, qui était jusqu'alors souvent considéré comme un loisir. Certaines des personnes rencontrées racontent que cet intérêt s'est manifesté très tôt dans leur

parcours. Par exemple, Amélie raconte avoir été passionnée par la lecture depuis son enfance, mais ne pas avoir choisi d'étudier dans le domaine de la littérature car ses parents l'ont toujours poussée à faire des études de médecine. Elle raconte que pendant les deux sessions qu'elle a passées dans ce programme, elle a montré davantage d'intérêt pour la lecture de romans que pour l'étude des sciences. Ses motivations se rapprochent donc du principe supérieur commun du monde de l'inspiration :

« Ce qui se passait à ce moment-là, c'est que j'allais à la bibliothèque et je prenais des livres. Ce qui fait que je n'étudiais jamais, parce que je lisais tout le temps. »

Amélie, Médecine vers Études anglaises

Lorsqu'elle se voit contrainte de préciser vers quel domaine de la médecine elle souhaite s'orienter, Amélie choisit donc de bifurquer complètement et de s'inscrire dans un programme de littérature anglaise, afin de pouvoir travailler dans le domaine qui la passionne.

D'autres personnes rencontrées lors des entretiens racontent que le programme vers lequel ils décident de bifurquer avait déjà été considéré comme un choix d'orientation possible plus tôt dans le parcours scolaire. Cette possibilité a ensuite été abandonnée, dans la plupart des cas au profit d'un autre centre d'intérêt. Lorsque ces personnes décident de se réorienter, elles choisissent donc de s'inscrire dans un programme d'études correspondant à l'intérêt qui avait été laissé de côté. Vincent explique par exemple qu'il n'éprouve pas beaucoup de difficultés à choisir un nouveau domaine d'études lorsqu'il décide de se réinscrire à l'université après avoir quitté son programme de littérature, car il sait déjà qu'il est intéressé par le domaine de l'informatique, qui correspond au monde industriel :

« Ben j'ai toujours aimé l'informatique. Ça, ça a beaucoup aidé, là. Ouais. Depuis peut-être que j'ai 4 ans, j'ai un ordinateur, je connais ça, euh... J'ai déjà envisagé, quand j'étais plus jeune, là, d'aller en informatique. Moi, j'étais sûr que c'est ça que j'allais faire plus tard. Mais ça a changé en cours de route. Je sais pas pourquoi, j'aurais peut-être pas dû finalement, mais... ça a changé en cours de route. Je m'étais intéressé peut-être à enseigner le français, mais là..., j'suis de retour à mes premiers amours. »

Vincent, Littérature vers Informatique

De son côté, Arthur ne décide de s'inscrire dans un programme de littérature qu'après avoir vécu une très mauvaise expérience en philosophie. Il affirme avoir eu l'intention de devenir écrivain depuis le début de son adolescence, mais ne pas avoir souhaité s'inscrire dans ce domaine, car il avait l'impression qu'étudier dans une discipline artistique ruinerait sa

créativité. La décision de se réorienter vers ce domaine représente donc un retour vers un intérêt déjà présent et des valeurs correspondant au monde de l'inspiration. De la même façon, ce n'est qu'après avoir décidé de mettre fin à ses études en génie physique que Jonathan arrive à se convaincre que l'étude de la musique est une option valable, bien qu'il ait déjà considéré la possibilité de s'orienter dans ce domaine plus tôt dans son parcours. Les justifications qu'il donne pour expliquer son choix correspondent aux valeurs du monde de l'opinion.

Cette réorientation vers un champ d'intérêt déjà présent ne se présente cependant pas toujours de façon aussi claire toutes les personnes rencontrées. D'autres prennent uniquement graduellement conscience de l'existence de celui-ci. Par exemple, bien qu'elle n'ait jamais considéré la possibilité de s'orienter vers le travail social avant d'avoir mis fin à ses études en musique, Catherine mentionne à plusieurs reprises, au cours de l'entretien, son « petit côté travailleuse sociale », qu'elle découvre assez tôt dans son parcours. Elle raconte avoir commencé à pratiquer la relation d'aide alors qu'elle était encore étudiante en musique, lorsque plusieurs de ses collègues musiciens ont commencé à venir la voir lorsqu'ils traversaient des moments difficiles par rapport à la pratique de leur instrument. Cet intérêt transparait également dans ses choix d'emploi étudiant, puisqu'elle raconte avoir travaillé durant de nombreuses années dans un hôpital spécialisé en santé mentale avant de se réorienter vers le travail social. Sa bifurcation vers ce domaine d'études apparaît donc comme une valorisation de ce centre d'intérêt caractéristique du monde civique et qui était jusqu'alors considéré comme secondaire par rapport à la musique.

6.3 Un changement stratégique

Le modèle de la rectification et celui de la rétroaction ne peuvent cependant pas expliquer les bifurcations scolaires survenues dans les parcours de toutes les personnes rencontrées. Dans certains cas, elles peuvent plutôt être analysées comme des réorientations stratégiques dont l'objectif dépasse la simple volonté de trouver un domaine d'études correspondant aux valeurs de l'individu. Ces stratégies visent avant tout à rentabiliser les différentes expériences vécues par les individus dans le cadre de leur parcours scolaire ou à l'extérieur de celui-ci.

Parmi les personnes rencontrées, deux ont un parcours correspondant à ce cas de figure. Il s'agit tout d'abord de Sébastien, dont le parcours a été décrit en détail dans le troisième chapitre de ce mémoire. Les différents changements d'orientation qu'il a effectués au cours de ses études universitaires peuvent être expliqués par la volonté d'obtenir des crédits pour un stage effectué sans lien avec son premier programme d'études, puis par la nécessité de s'inscrire dans un programme de maîtrise alors que les dates limites d'inscription étaient dépassées dans la majorité des institutions d'enseignement.

La deuxième personne dont la bifurcation peut être expliquée par ce modèle est Guillaume, qui décide de s'inscrire en traduction après avoir complété une maîtrise en musique. Selon ses propos, l'objectif poursuivi est alors d'augmenter ses revenus grâce à la combinaison du métier de musicien avec celui de traducteur. Il déclare en effet :

« J'ai choisi la traduction pour pouvoir, euh, gagner un revenu stable. Pis, euh..., c'est quelque chose d'important pour moi, pis j'pense c'est quelque chose d'important pour [ma blonde]. Pis elle, elle va avoir..., elle va gagner un revenu qui va être pas mal supérieur au mien. Donc, euh..., elle veut pas non plus me faire vivre. Moi non plus je veux pas me faire vivre. »

Guillaume, Musique vers Traduction

Le récit de Guillaume laisse penser qu'il accorde une assez grande importance à la richesse et au confort matériel, ce qui correspond à l'état de grandeur du monde marchand. Guillaume déclare en effet à plusieurs reprises au cours de l'entretien avoir l'ambition de réussir à bien gagner sa vie afin de pouvoir un jour posséder une maison, rembourser ses dettes d'études et vivre confortablement. Cependant, au cours de ses études, Guillaume prend graduellement conscience des nombreux sacrifices qu'il doit consentir s'il souhaite atteindre cet idéal. Il réalise entre autres qu'il sera sans doute obligé de déménager dans une autre province ou à l'étranger pour trouver un poste à temps plein dans un orchestre, car les possibilités d'emploi dans sa ville sont très peu nombreuses :

« Je regardais en fait la liste des jobs dans le International Musician, la revue qu'on reçoit avec la Guilde, à la fin, pis là je regardais les jobs en trompette : Kansas City, Minnesota, Nouvelle-Zélande... Il y a rien à... À Montréal il y a un orchestre qui offre une job permanente. À la dernière audition, il y avait, je pense, 136 trompettes... La dernière audition qui a eu lieu il y a 6-7 ans. Donc euh... avant qu'ils rouvrent une job à l'Orchestre symphonique de Montréal pis avant surtout que je gagne une job à

l'Orchestre symphonique de Montréal, j' pense que... Premièrement moi j'ai des croûtes à manger pis faut que les étoiles soient alignées en maudit. »

Guillaume, Musique vers Traduction

Ce sacrifice que Guillaume se voit contraint de consentir s'il espère trouver un emploi équivalent à ce que Boltanski et Thévenot nomment la « formule d'investissement » (Boltanski et Thévenot, 1991). Celle-ci correspond au prix que l'individu doit payer pour atteindre l'état de grandeur d'un monde donné. Au cours de ses études en musique, Guillaume réalise que cette formule d'investissement nécessaire pour atteindre l'état de grandeur du monde marchand est trop élevée et qu'il n'est pas prêt à faire de tels sacrifices. Sa réorientation vers la traduction peut alors s'expliquer par la volonté de réduire le prix à payer pour atteindre son objectif tout en continuant à jouer de la musique, et c'est dans ce sens que sa bifurcation peut être vue comme une stratégie.

6.4 Une option transversale : la conciliation

Dans plusieurs des cas étudiés, les étudiants abandonnent définitivement les activités en lien avec leur premier domaine de formation après avoir bifurqué. Cependant, il arrive parfois qu'ils continuent à exercer des activités en lien avec leur premier domaine de formation à la suite de leur réorientation. Ils trouvent ainsi un compromis pratique leur permettant de concilier différentes justifications et valeurs. Cette conciliation entre différents centres d'intérêt se retrouve dans les trois modèles de bifurcation qui ont été présentés.

Cette conciliation est présente, on l'a vu, dans le cas de Guillaume, qui reconnaît lui-même que l'objectif de sa bifurcation était de trouver un domaine de formation qui lui permettrait de continuer à jouer de son instrument de façon professionnelle tout en se garantissant une certaine sécurité financière. En combinant sa carrière de musicien avec des études en traduction, il pense avoir réussi à atteindre cet objectif :

« C'est vraiment deux choses qui se marient bien. T'sais c'est vraiment pour ça que j'ai choisi ce programme-là. Entre autres, là. Une des raisons principales qui m'a fait pencher, c'est la flexibilité des horaires. Pouvoir être travailleur autonome, euh..., travailler de la maison, avoir un bureau à domicile... Faire de la traduction pendant une heure, pratiquer une heure, euh..., le soir avoir une gig, le matin avoir une répét... C'est la liberté de ça. »

Guillaume, Musique vers Traduction

Guillaume déclare cependant avoir l'impression que cette combinaison d'activités professionnelles n'est pas toujours bien acceptée par les employeurs, surtout dans le milieu de la musique. Il raconte regretter d'avoir informé ses collègues musiciens de sa décision de se réorienter, ayant remarqué une baisse des propositions de contrats de travail dans ce domaine depuis sa bifurcation. La conciliation entre les différents mondes semble donc plus difficile à gérer lorsqu'il concerne différentes activités professionnelles que lorsqu'il s'agit de combiner une activité de loisir avec un emploi.

Mais cette conciliation est aussi présente dans les modèles de rectification et de rétroaction. Par exemple, Valérie continue à pratiquer la musique de façon amateur après avoir bifurqué vers les sciences infirmières. Cette combinaison d'activités lui permet de rester dans le milieu musical sans avoir à subir de stress lié à la performance et tout en ayant un emploi bien rémunéré. Le cas d'Anne-Marie est assez semblable, puisqu'elle raconte que bien qu'elle ait décidé de mettre un terme à ses études en design, elle continue à avoir des loisirs qui correspondent aux aspects qu'elle appréciait de ce domaine :

« Je continue à dessiner, à peindre beaucoup. Euh..., faire des murales. Mais pour le plaisir, vraiment, là. Pis c'est quand ça me tente, là. Je me sens vraiment pas obligée de le faire. Mais j'ai tout mon stock, encore. Mon atelier est monté. »

Anne-Marie, Design de l'environnement vers Travail social

Sa bifurcation lui permet donc de pratiquer des activités artistiques sans avoir à s'occuper des préoccupations marchandes qui lui déplaisaient lorsqu'elle était en design, et de combiner ce loisir avec ses études en travail social. De cette manière, elle parvient à concilier monde de l'inspiration et monde civique sans se compromettre.

De son côté, Jonathan a l'occasion de combiner son travail de musicien professionnel avec des activités de gestion, ce qui lui donne l'impression de garder un lien avec le monde de la science qu'il a quitté au moment où il a pris la décision de ne pas terminer ses études en ingénierie :

« J'ai peut-être une nature quand même plus portée sur les sciences que sur les arts, t'sais. T'sais, pour gérer mes bands en ce moment, j'fait du Excel, là. Et j'aime ça, là! Crime que j'aime ça, là! T'sais, j'aime ça la programmation, j'aime ça les chiffres, les affaires de même. J'ai clairement ça en moi, là, t'sais. Pis, euh..., j'ai aussi la musique, qui a toujours été présente depuis 15 ans, t'sais. »

Jonathan, Génie physique vers Musique

À travers son emploi de musicien, il parvient à concilier l'intérêt qu'il porte à la méthodologie et l'organisation assez stricte des sciences, qu'il a l'occasion de mettre en œuvre à travers la gestion des groupes musicaux dont il fait partie, et la créativité artistique dont il fait preuve au cours de ses prestations musicales.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'interroger les différentes raisons qui poussent les personnes rencontrées lors des entrevues à bifurquer à un moment ou à un autre de leurs parcours scolaires en analysant les justifications avancées par les étudiants eux-mêmes. Deux modèles de justification ont été identifiés. Dans le premier modèle, la bifurcation peut être expliquée par un processus de rectification qui amène les étudiants à construire un nouveau projet scolaire ou professionnel dont le principe supérieur est en adéquation avec leurs propres valeurs. Dans le deuxième modèle, celui de la rétroaction, les étudiants bifurquent plutôt vers un domaine d'études pour lequel ils avaient déjà de l'intérêt depuis longtemps. Cependant, le changement d'orientation vécu par deux des personnes rencontrées paraît plutôt s'inscrire dans une stratégie d'action. Enfin dans bien des cas, l'analyse montre l'existence d'une recherche de conciliation entre les centres d'intérêt et les valeurs propres au premier projet et ceux propres au second, quelles que soient les modalités de justification qui sont mises en avant.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire a permis d'approfondir les connaissances sur les bifurcations en appliquant ce concept à l'étude des changements survenant dans le contexte particulier des parcours scolaires, dans lequel il avait été jusqu'alors très peu appliqué. L'analyse de la littérature sur les bifurcations et les parcours scolaires, de certaines données quantitatives tirées de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* ainsi que de données qualitatives tirées d'une série d'entretiens auprès d'individus ayant vécu une réorientation scolaire au cours de leurs études supérieures a permis de dégager deux représentations, l'une objective et l'autre subjective, des bifurcations scolaires. L'analyse des données qualitatives a également rendu possible la schématisation du processus bifurcatif grâce au repérage des différentes étapes traversées au cours de la réorientation et de dresser une liste des différentes ressources mobilisées par les personnes rencontrées afin de faciliter la réalisation de la bifurcation scolaire. Pour finir, il a été possible de dégager les différentes raisons pour lesquelles les étudiants rencontrés bifurquent à un moment ou à un autre de leur parcours. L'ensemble de ces résultats permet de revenir en guise de conclusion sur les différentes hypothèses qui ont été posées, d'en tirer des conclusions concernant la définition de la bifurcation scolaire, pour enfin dresser un bilan critique de la démarche adoptée pour mener à bien ce projet de recherche.

À propos des deux faces de la bifurcation

Dans le troisième chapitre de ce mémoire, les deux faces, objective et subjective, des parcours scolaires bifurcatifs ont été explorées. L'hypothèse avait été posée que seuls les individus dont le changement d'orientation correspondrait aux quatre critères objectifs de la bifurcation (l'imprévisibilité, l'irréversibilité, la radicalité et l'ancrage) se désigneraient eux-mêmes comme des bifurquants. Il avait également été supposé que ceux dont le changement d'orientation ne correspondrait pas à ces critères considéreraient celui-ci comme une réorientation n'introduisant pas de coupure dans l'orientation de leur parcours scolaire.

L'analyse quantitative opérée ne prend pas en compte toutes les dimensions des bifurcations qui ressortent de la littérature, car les données de l'EJET ne permettaient pas de connaître à quel moment du parcours scolaire des répondants les changements avaient lieu. Elle ne prend donc pas en compte la dimension de l'ancrage et se base sur les trois autres

critères : la radicalité, l'irréversibilité et l'imprévisibilité. L'analyse permet d'opérationnaliser ces trois dimensions afin de fixer des seuils quantitatifs à partir desquels un changement d'orientation pouvait être considéré comme une bifurcation. La deuxième approche, basée sur le vécu subjectif des individus, donne la possibilité de déterminer les critères qualitatifs de la définition de la bifurcation scolaire. L'analyse des données recueillies par entretien montre que, d'un point de vue qualitatif, la bifurcation scolaire peut être définie comme un changement d'orientation ayant des répercussions dans plusieurs sphères de la vie des individus et s'accompagnant de la construction d'un nouveau projet scolaire ou professionnel.

La confrontation des représentations objectives et subjectives de la bifurcation a révélé que seule une minorité des personnes rencontrées ont un parcours qui correspond à la fois aux critères des deux approches. Parmi les dix personnes qui ont vécu leur changement d'orientation comme une bifurcation, les deux tiers ont en effet un parcours bifurcatif qui ne correspond pas à l'un ou l'autre des critères statistiques utilisés pour opérationnaliser les dimensions de la bifurcation. L'hypothèse de départ n'est donc pas vérifiée. Certaines limites de la Classification des Programmes d'Enseignement, qui est utilisée pour coder les données relatives aux programmes de formation dans l'EJET, expliquent en partie ces résultats. Ceux-ci peuvent également être expliqués par des différences intrinsèques entre les deux faces de la bifurcation scolaire. Les caractéristiques objectives d'un changement d'orientation n'ont en effet pas de conséquences sur la manière dont il sera perçu par l'étudiant qui en fait l'expérience. Ainsi, l'introduction de questions sur les représentations subjectives des répondants est nécessaire afin de mieux saisir les bifurcations avec des outils quantitatifs.

À propos des étapes de la bifurcation scolaire

Dans le quatrième chapitre, un schéma typique de la séquence d'une bifurcation scolaire, composé de six étapes, a été dressé à partir de l'analyse des récits des personnes rencontrées en entretien. L'hypothèse avait été posée que certaines de ces étapes seraient les mêmes que celles proposées dans la littérature sur les bifurcations, tandis que d'autres en différeraient à cause des contraintes institutionnelles liées au fonctionnement des établissements d'enseignement.

L'analyse a permis de vérifier cette hypothèse. La cinquième étape de la séquence de la bifurcation scolaire, qui correspond aux différentes démarches que les individus doivent compléter afin de s'inscrire dans leur nouveau programme d'études, diffère en effet de celles proposées dans la littérature à cause de l'importance du rôle joué par les établissements d'enseignement dans son déroulement. Les étudiants sont alors confrontés aux règles de sélection et aux exigences administratives des établissements d'enseignement dans lesquels ils souhaitent s'inscrire. La réalisation de la bifurcation dépend donc grandement de la capacité de l'individu à se plier à ces règles institutionnelles et à remplir tous les préalables exigés par les établissements d'enseignement. Cette étape est absente des séquences bifurcatives proposées par d'autres auteurs, car les bifurcations qui ont été étudiées prennent place majoritairement dans la sphère professionnelle, et les individus qui les vivent ne doivent donc pas se conformer aux exigences d'une institution en particulier afin de changer d'emploi.

La première étape de la séquence proposée pour décrire le déroulement de la bifurcation scolaire diffère également de celles qui ont été proposées par d'autres auteurs. Certains (Négroni et de Singly, 2007; Denave, 2006) insistent en effet sur les insatisfactions que l'individu ressent par rapport à sa situation de départ et sur la dimension contrainte du choix de leur première profession. L'analyse des entretiens réalisés dans le cadre de ce mémoire a plutôt révélé que dans la plupart des cas, le choix du premier programme d'études est fait sur la base d'une affinité avec la matière. Ce choix repose avant tout sur le plaisir et n'est pas ressenti comme contraint par les personnes rencontrées.

À propos des ingrédients facilitateurs de la bifurcation

Ensuite, le cinquième chapitre de ce mémoire visait à dresser une liste des ingrédients mobilisés par les étudiants rencontrés afin de faciliter la réalisation de la bifurcation. Il ressort des entretiens que ces ingrédients sont tout d'abord relatifs au soutien provenant de l'entourage des personnes rencontrées, qui favorise leur persévérance dans leurs études et leur projet de réorientation. Ensuite, le fonctionnement des institutions d'enseignement postsecondaire québécoises, qui apparaissent particulièrement souples et qui mettent à la disposition des étudiants différentes ressources pour les aider à s'orienter, semble faciliter la réalisation des bifurcations scolaires. Enfin, certains événements mentionnés par quelques-

unes des personnes rencontrées agissent également comme ingrédient facilitateur. Dans l'ensemble, les hypothèses de recherches qui avaient été posées sont donc vérifiées.

Je souhaite cependant revenir plus en détail sur certains de ces résultats, qui diffèrent en partie des hypothèses posées. Tout d'abord, il avait été supposé que les événements qui agiraient comme ingrédients facilitateurs des bifurcations seraient internes au parcours scolaire des personnes rencontrées. Or, l'analyse révèle que les événements mentionnés comme ayant eu une influence sur la réalisation de la bifurcation sont externes à celui-ci. Ces événements sont relatifs à des problèmes financiers ou encore de santé, et le mouvement étudiant du printemps et de l'été 2012 est également mentionné à plusieurs reprises au cours des entretiens. Ensuite, bien que le soutien de l'entourage paraisse jouer comme un ingrédient facilitant la réalisation du projet de réorientation, il ressort des entretiens que les personnes rencontrées font preuve d'une très grande autonomie dans le choix des différents programmes d'études ainsi que la décision de se réorienter, et particulièrement par rapport à leurs parents. Ces choix sont faits sans que l'avis ou l'approbation de ceux-ci soit recherché, et leur opinion ne semble pas avoir d'influence sur les décisions des étudiants rencontrés. Le rôle joué par l'entourage des étudiants au cours du processus bifurcatif, et particulièrement de leurs parents, est donc moins important que ce qui avait été supposé.

À propos des justifications de la bifurcation

Enfin, le sixième chapitre a proposé un cadre explicatif original des bifurcations scolaires, qui prend en compte les justifications données par les individus eux-mêmes à leur décision de se réorienter. Il a été supposé que cette décision serait expliquée par le désir des étudiants de trouver un programme d'études ou une profession correspondant davantage aux principes et aux valeurs leur tenant à cœur. Les résultats obtenus suite à l'analyse des données permettent de confirmer cette hypothèse pour près de la moitié des personnes rencontrées. Ces étudiants décident de se réorienter suite à la prise de conscience que le programme dans lequel ils étudient ne correspond pas aux valeurs qu'ils ont graduellement identifiées comme leur tenant à cœur. La bifurcation vise donc à trouver un programme d'études ou une profession correspondant davantage à leur identité. Cependant, toutes les bifurcations ne peuvent pas être expliquées par ce modèle. Certaines des personnes rencontrées choisissent plutôt de se

réorienter vers un domaine d'études pour lequel elles savaient qu'elles avaient déjà de l'intérêt. In fine, ce sont donc deux modèles de bifurcation qui s'imposent : le modèle de la rectification et celui de la rétroaction.

En outre, deux changements d'orientation parmi les cas étudiés peuvent être analysés comme faisant partie d'une stratégie d'action. Cependant, les deux personnes rencontrées dont les parcours correspondent à ce modèle, Guillaume et Sébastien, n'ont pas vécu leur changement d'orientation comme une bifurcation.

À propos de la définition de la bifurcation scolaire

Un des objectifs poursuivis dans ce mémoire était de proposer une définition de la bifurcation adaptée au contexte scolaire. J'ai fait le choix à la fin du chapitre trois de garder toutes les personnes avec qui des entrevues ont été réalisées même si leurs parcours ne répondaient pas aux critères objectifs de la bifurcation scolaire. L'analyse explicative proposée dans le sixième chapitre de ce mémoire permet cependant de revenir sur ce choix.

Tout d'abord, le modèle de la rétroaction, qui regroupe les étudiants ayant décidé de se réorienter vers un programme d'études pour lequel ils avaient déjà de l'intérêt, introduit un questionnement par rapport au critère de l'imprévisibilité qui est utilisé pour définir les bifurcations (Grossetti, 2010; Bidart, 2006). En effet, d'un point de vue objectif, un changement d'orientation ne pourrait pas être considéré comme imprévisible si l'individu bifurque vers un programme qui avait déjà été considéré comme un choix d'orientation possible plus tôt dans le parcours scolaire. Cependant, d'un point de vue subjectif, une bifurcation correspond davantage à un changement de projet scolaire ou professionnel. Même si l'individu se réoriente vers un domaine dans lequel il avait déjà envisagé de s'orienter, le changement peut donc avoir été vécu comme une bifurcation s'il s'accompagne de la construction d'un nouveau projet.

L'option de la conciliation remet également en question une des dimensions objectives de la définition de la bifurcation scolaire. Ce type de réorientation est défini comme un changement radical introduisant une coupure dans le parcours, qui marque une séparation claire entre un « avant » et un « après ». Il y a donc lieu de supposer que lorsqu'ils se réorientent, les étudiants ayant vécu une bifurcation scolaire coupent tous les liens existant

avec le premier domaine d'études dans lequel ils étaient inscrits. Cette hypothèse est vérifiée dans certains cas, puisque quelques-unes des personnes rencontrées racontent avoir coupé tout contact avec leurs anciens collègues et ne plus faire aucune activité en lien avec leur premier domaine d'études après s'être réorienté. L'analyse des entretiens révèle cependant que pour plusieurs des individus rencontrés, la bifurcation ne marque une coupure que sur le plan scolaire. Même après avoir interrompu leurs études dans leur premier domaine de formation, plusieurs d'entre eux continuent à exercer des activités en lien avec celui-ci. Ce résultat permet donc de remettre en question la dimension radicale des changements d'orientation opérés. Bien que les domaines d'études desquels et vers lesquels les étudiants bifurquent ont souvent très peu de choses en commun, les individus réussissent dans plusieurs cas à trouver un compromis entre les différents mondes dans lesquels ils s'insèrent et à combiner la pratique de différentes activités caractéristiques de plusieurs d'entre eux. Pour les personnes rencontrées, cette conciliation facilite la transition entre les différents programmes de formation et leur permet de conserver les éléments qu'ils apprécient de chacun de leurs programmes d'études. Sur le plan scolaire, la bifurcation est donc vécue comme radicale, mais la possibilité de combiner les activités dans d'autres sphères facilite la réalisation du processus bifurcatif.

Enfin dans le modèle stratégique, qui rejoint celui avancé par quelques chercheurs (Pollien, 2010; Coinaud et Vivent, 2010) pour expliquer les bifurcations, les changements d'orientation ont un sens pour les individus qui les vivent et ils s'inscrivent dans une stratégie dépassant le changement lui-même. Cependant, les deux personnes rencontrées dont les parcours correspondent à ce modèle, Guillaume et Sébastien, n'ont pas vécu leur changement d'orientation comme une bifurcation. En se réorientant vers la traduction, Guillaume vise avant tout à trouver un emploi qu'il pourrait aisément combiner avec son métier de musicien. De son côté, Sébastien tente plutôt d'augmenter le nombre de crédits de cours qu'il lui est possible d'obtenir, puis s'assure d'être admis dans un programme de maîtrise. Ni l'un ni l'autre n'a construit un nouveau projet scolaire ou professionnel au moment de se réorienter, ce qui correspond à un des critères principaux de la représentation qualitative d'une bifurcation scolaire. Cela remet en question la possibilité d'expliquer les bifurcations scolaires comme faisant partie d'une stratégie, car seuls les parcours de deux personnes n'ayant pas

vécu leur changement d'orientation comme des bifurcations correspondent à ce modèle. En somme, si les critères objectifs qui sont proposés dans la littérature sont donc utiles pour tracer les frontières préliminaires de l'objet de recherche que sont les bifurcations, l'analyse proposée dans ce mémoire révèle donc qu'il est préférable de s'en distancier pour opter pour une approche qualitative, c'est-à-dire qui correspond au vécu subjectif des individus ayant fait l'expérience d'une bifurcation. D'abord, il nous semble préférable, contrairement à ce qui est avancé par d'autres chercheurs (Pollien, 2010; Coinaud et Vivent, 2010), de marquer une distinction entre bifurcation et réorientation stratégique. Ensuite, l'utilisation des critères de radicalité et d'imprévisibilité doit être nuancée dans la mesure où des conciliations ou des retours sur des centres d'intérêt antérieurs semblent fréquents chez les bifurquants.

Cette recherche a donc permis de dresser un portrait descriptif et explicatif des bifurcations scolaires, qui n'avaient pas été étudiées jusqu'alors. Le principal intérêt de ce projet de recherche est d'avoir adapté le concept de bifurcation au contexte particulier des parcours scolaires. De plus, le croisement de deux faces de la bifurcation, basées sur deux approches opposées, a permis de montrer les limites d'une description uniquement basée sur des critères objectifs.

Cependant, il y a également lieu de mentionner certaines limites inhérentes à la démarche de recherche choisie. Tout d'abord, le nombre d'entretiens réalisés est assez limité. Les données recueillies ont permis de décrire de façon détaillée les étapes de la bifurcation scolaire ainsi que les différents ingrédients mobilisés par les personnes rencontrées pour en faciliter la réalisation, mais il aurait sans doute fallu réaliser un nombre plus élevé d'entretiens afin de s'assurer de produire une typologie solide des modèles de bifurcation. De plus, puisque les entretiens étaient rétrospectifs et visaient à reconstruire le parcours scolaire des personnes rencontrées, j'ai été confrontée à certaines limites liées à leur mémoire. Certaines d'entre elles avaient terminé leurs études depuis quelques années au moment de l'entretien et ont eu beaucoup de difficulté à se remémorer l'ensemble de leur parcours, l'expérience vécue dans chacun des programmes ainsi que le fil des événements qui les a poussées à prendre la décision de se réorienter. La solution à ce problème serait d'avoir recours à des méthodes d'enquête longitudinales, mais celles-ci sont coûteuses à la fois en temps et en ressources.

En ce qui concerne l'analyse quantitative, certaines limites sont liées à l'utilisation de la CPE ainsi que de catégories de domaines de formation déjà formées. Il a déjà été mentionné en conclusion du troisième chapitre que cette classification ne permet pas de coder différemment les programmes d'études de niveau collégial et ceux de niveau universitaire. Certains passages entre ces deux paliers sont donc susceptibles d'avoir été analysés comme des réorientations radicales alors qu'il s'agissait en fait de spécialisations prévues dans le parcours des individus. De plus, les catégories de domaines de formation qui ont été utilisées regroupent un nombre inégal de programmes, ce qui ne permet pas de voir tous les changements d'orientation qui ont lieu à l'intérieur de ces catégories. Pour corriger cette limite, il aurait été nécessaire de reconstruire ces regroupements, ce qui aurait garanti leur équivalence en termes de poids, et qui aurait permis d'équilibrer le nombre de programmes contenus dans chacun d'eux. Afin de pouvoir mieux combiner les données quantitatives avec les données qualitatives, il aurait également fallu ajouter des questions sur les motifs qui expliquent les changements d'orientation des répondants de l'EJET. Enfin, les données utilisées pour l'analyse quantitative portent sur l'ensemble du Canada et non uniquement sur le Québec. Le trop petit nombre de répondants ayant suivi des études postsecondaires dans chaque province m'a cependant obligée à procéder ainsi.

Pour conclure, bien que les résultats obtenus dans ce mémoire soient limités par le petit nombre d'entretiens sur lesquels ils sont basés ainsi que de leur ancrage dans le contexte particulier du Québec, ils permettent de construire une base de connaissances pouvant servir de point de départ à une éventuelle étude plus poussée sur le sujet, ou s'inscrivant dans un contexte sociétal différent. Bien que les seuils d'entrée dans l'âge adulte soient aujourd'hui considérés comme de plus en plus mouvants et réversibles, il n'en reste pas moins que les parcours menant vers le monde professionnel sont grandement influencés par le fonctionnement des institutions en place dans le pays étudié. Pour cette raison, il serait donc intéressant d'étudier si les résultats obtenus dans ce mémoire seraient vérifiés dans un contexte différent de celui du Québec.

Références bibliographiques

- Abbott, Andrew, *Time Matters. On Theory and Method*, Chicago: The University of Chicago Press, 2001, 318 p.
- Abbott, Andrew, « À propos du concept de *Turning point* », dans *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), Paris: La Découverte, 2010 p. 187-211.
- Alaluf, Mateo *et al.*, *Les filles face aux études scientifiques : réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, Sociologie du travail, 2003, 122 p.
- André, Géraldine, *L'orientation scolaire : héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris: Presses universitaires de France, Éducation et société, 2012, 172 p.
- Antoine, Philippe et Éva Lelièvre (dir), *États flous et trajectoires complexes : observation, modélisation, interprétation*, Paris: INED. Institut national d'études démographiques, Méthodes et savoirs, 2006, 301 p.
- Baudelot, Christian et Roger Establet, « La scolarité des filles à l'échelle mondiale », dans *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Thierry Blöss (dir.), Paris: Presses universitaires de France, 2002, p. 103-24.
- Bégin, Luc, Michel Bleau et Louise Landry, *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*, Outremont: Éditions logiques, Théories et pratiques dans l'enseignement, 2000, 111 p.
- Bernard, Paul, « Les dynamiques inter-reliées des processus liés aux variations démographiques et aux parcours de vie », *Horizons*, vol. 9, n° 4, 2007, p. 13-16.
- Berthelot, Jean-Michel, *École, orientation, société*, Paris: Presses universitaires de France, Pédagogie d'aujourd'hui, 1993, 187 p.
- Bessin, Marc, Claire Bidart et Michel Grossetti, *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris: La Découverte, Recherches, 2010, 397 p.
- Bidart, Claire, « Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action », dans *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), Paris: La Découverte, 2010, p. 224-38.
- , « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n° 1, 2006, p. 29-57.
- , « Dynamiques des réseaux personnels et processus de socialisation : évolutions et influences des entourages lors des transitions vers la vie adulte », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 3, 2008, p. 559-83.

- , « Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte », *Lien social et Politiques*, n° 54, 2005, p. 51-63.
- Bidart, Claire et Daniel Lavenu, « Projets et trajets, contraintes et contingences : qu'est-ce qui fait bifurquer des parcours ? », dans *Marchés du travail et différenciations sociales*, édité par le Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST), Aix-en-Provence: Huitièmes Journées de Sociologie du Travail, 2001.
- Bloomer, Martin et Phil Hodgkinson, « Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning », *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 5, 2000, p. 583-97.
- Boltanski, Luc et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard, NRF essais, 1991, 483 p.
- Borras, Isabelle et Claudine Romani, « Orientation et politiques publiques. Évolutions nationales, enjeux internationaux », *Formation emploi*, n° 109, 2010, p. 9-22.
- Boudon, Raymond, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: Armand Colin, Collection U, 1973, 237 p.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris: Éditions de Minuit, 1964, 189 p.
- Bourdon, Sylvain, « Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec », dans *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, Laurence Roulleau-Berger et Madeleine Gauthier (dir.), Lyon: Éditions de l'Aube, 2001, p. 73-85.
- Boutin, Nicolas, « L'effet du genre sur l'indécision vocationnelle et les parcours scolaires : l'intégration des garçons aux études collégiales », Laval, 2011, 100 p.
- Buisson-Fenet, Hélène, « Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de "réorientation" scolaire en fin de seconde », *Sociétés contemporaines*, vol. 3, n° 59-60, 2005, p. 121-39.
- Charbonneau, Johanne, « Valeurs transmises, valeurs héritées », dans *Les valeurs des jeunes*, Gilles Pronovost et Chantal Royer (dir.), Québec: Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 31-42.
- , « L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes », dans *Les jeunes et le travail*, Sylvain Bourdon et Mircea Vultur (dir.), Québec: Éditions de l'IQRC, 2007, p. 53-68.
- , « La comparaison internationale : un outil de repérage des réversibilités et irréversibilités institutionnelles », dans *Bifurcations: les sciences sociales face aux*

- ruptures et à l'événement*, Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), Paris: La Découverte, 2010, p. 360-72.
- , « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n° 1, 2006, p. 111-31.
- Chenard, Pierre, « Le passage du cégep à l'université », *Recherches sociographiques*, vol. 27, n° 3, 1986, p. 467-79.
- Chevallier, Thierry, Séverine Landrier et Nadia Nakhili, *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*, Paris: Documentation française, Panorama des savoirs, 2009, 175 p.
- Coinaud, Cyril et Céline Vivent, « Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation », *Formation emploi*, vol. 109, n° 1, 2010, p. 71-84.
- Dandurand, Pierre, « Mouvements de la scolarisation, conditions de vie des étudiants et politiques d'accessibilité à l'université », *Revue des sciences de l'éducation* vol. 17, n° 3, 1991, p. 437-63.
- Dandurand, Pierre, Marcel Fournier et Chantale Héту, *Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise*, Montréal: Département de sociologie, Université de Montréal, 1979, 263 p.
- Denave, Sophie, « Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n° 1, 2006, p. 85-110.
- , « Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes », dans *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), Paris: La Découverte, 2010, p. 168-75.
- Dhume, Fabrice, Suzana Dukic, Séverine Chauvel et Philippe Perrot, *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*, Paris: La Documentation française, Études et Recherches, 2011, 281 p.
- Doray, Pierre, « De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques », dans *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires*, France Picard et Jonas Masdonati (dir.), Québec: Presses de l'Université Laval, 2012, p. 51-93.
- Doray, Pierre *et al.*, « Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien. Note de recherche no. 4 du projet Transition », *Collection de recherches du millénaire*, n° 45, 2009, En ligne au <<http://www.uquebec.ca/capres/Transitions/Note4-modes-transitions.pdf>>, consulté le 3 novembre 2012.

- Doray, Pierre, France Picard, Claude Trottier et Amélie Groleau, « Les parcours éducatifs et scolaires ; Quelques balises conceptuelles. Note de recherche no. 3 du projet Transition », *Fondation canadienne des bourses d'étude du millénaire*, 2009, En ligne au <http://www.uquebec.ca/capres/Transitions/Note3_parcours.pdf>, consulté le 3 novembre 2012.
- Dozot, Caroline, Anne Piret et Marc Romainville, « L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 2, 2009, p. 205-30.
- Duru-Bellat, Marie, « École de garçons et école de filles... », *Diversité, ville, école, intégration*, n° 138, 2004, p. 65-72.
- , *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*, Lausanne: Delachaux & Niestlé, Actualités pédagogiques et psychologiques, 1988, 199 p.
- Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, n° 1, 2008, p. 123-57.
- , « Les deux faces - objective/subjective - de la mobilité sociale », *Sociologie du travail*, vol. 48, 2006, p. 455-73.
- Duru-Bellat, Marie et Alain Mingrat, *Orientation scolaire et mécanismes institutionnels*, Limoges: PULIM, Didactica, 1992.
- Ebaugh, Helen Rose Fuchs, *Becoming an ex : the process of role exit*, Chicago: The University of Chicago Press, 1988, 247 p.
- Elder, Glen H. Jr., « The life course », dans *Encyclopedia of sociology*, Edgar F. Borgatta et Rhonda J.F. Montgomery (dir.), New York: Macmillan Reference, 2000, p. 1614-22.
- Erlich, Valérie, « Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier », dans *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Thierry Blöss (dir.), Paris: Presses universitaires de France, 2002, p. 89-101.
- Esping-Andersen, Gøsta, *Les trois mondes de l'État-providence : essai sur le capitalisme moderne*, Paris: Presses universitaires de France, Le Lien social, 1999, 310 p.
- Ferrand, Michèle, Françoise Imbert et Catherine Marry, *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris: L'Harmattan, Bibliothèque de l'éducation, 1999, 210 p.

- Forner, Yann, « L'indécision de carrière des adolescents », *Le travail humain*, vol. 70, n° 3, 2007, p. 213-34.
- Galland, Olivier, « Devenir adulte en Europe : un regard anthropologique », dans *Devenir adulte aujourd'hui : perspectives internationales*, Claire Bidart (dir.), Paris: Harmattan, 2006, p. 23-35.
- , *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur? Éléments de réponse*, Paris: Armand Colin, 2009, 159 p.
- , *Sociologie de la jeunesse*, 4^e éd., Paris: Armand Colin, Collection U. Sociologie, 2007 [1991], 247 p.
- Gherghel, Ana, *La théorie du parcours de vie. Une approche interdisciplinaire dans l'étude des familles*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2013, 85 p.
- Giret, Jean-François *et al.*, « Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires. Comment sécuriser les parcours professionnels ? », *Céreq, XIV^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, n° 22, 2007.
- Grossetti, Michel, « Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations », dans *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), Paris: La Découverte, 2010, p. 147-59.
- , « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n° 1, 2006, p. 5-28.
- , *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*, Paris: Presses universitaires de France, Sociologie d'aujourd'hui, 2004, 225 p.
- Guichard, Jean, « L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes », dans *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires*, France Picard et Jonas Masdonati (dir.), Québec: Presses de l'université Laval, 2012, p. 15-50.
- Guichard, Jean et Michel Huteau, *Psychologie de l'orientation*, 2^e éd., Paris: Dunod, Psycho Sup, 2006, 394 p.
- Guillaume, Jean-François, Christian Lalive d'Épinay et Laurence Thomsin (dir.), *Parcours de vie : regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège: Les éditions de l'Université de Liège, 2005, 213 p.
- Guindon, Michel, « Effet pour un adulte d'un retour aux études en milieu universitaire », Université de Montréal, 1991, 186 p.
- , *Le retour aux études de l'adulte. Répercussions personnelles, familiales et professionnelles*, Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1995, 70 p.

- Hélaridot, Valentine, « Parcours professionnels et histoires de santé : une analyse sous l'angle des bifurcations », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n° 1, 2006, p. 59-83.
- Holland, John L., *Making Vocational Choices : a Theory of Vocational Personalities & Work Environments*, 2^e éd., Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1985 [1973], 211 p.
- Hughes, Everett C., « Carrières, cycles et tournants de l'existence », dans *Le regard sociologique: essais choisis*, Jean-Michel Chapoulie (dir.), Paris: Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, 1996, p. 165-73.
- Laborde, Caroline, Éva Lelièvre et Géraldine Vivier, « Trajectoires et événements marquants, comment dire sa vie ? Une analyse des faits et des perceptions biographiques », *Population*, vol. 62, n° 3, 2007, p. 567-85.
- Larue, Andrée, Romaine Malenfant et Mylène Jetté, « L'indécision vocationnelle et le retour aux études », *Savoirs*, vol. 19, n° 1, 2009, p. 57-74.
- Le Pape, Loïc « " Tout change, mais rien ne change ". Les conversions religieuses sont-elles des bifurcations? », dans *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), Paris: La Découverte, 2010, p. 212-23.
- Marcoux-Moisan, Maxime *et al.*, « L'évolution des aspirations scolaires. Note de recherche 5 du projet Transition », *Fondation canadienne des bourses d'étude du millénaire*, 2010, En ligne au http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/TransitionsNote5_HR.pdf >, consulté le 12 décembre 2012.
- Moulin, Stéphane, « Enquêtes de jeunesse : une comparaison France-Canada des dispositifs statistiques nationaux », dans *Les catégories sociales et leurs frontières*, Alain Degenne, Catherine Marry et Stéphane Moulin (dir.), Québec: Presses de l'Université Laval, 2011, p. 61-83.
- , « L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec », *SociologieS, Théories et recherches*, 2012, En ligne au <http://sociologies.revues.org/3841>>, consulté le 4 mars 2013.
- Murdoch, Jake *et al.*, « Les aspirations professionnelles : quel effet sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel ? Note de recherche no.10 du projet Transitions », *Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*, 2010, En ligne au <http://www.uquebec.ca/capres/Transitions/Notes10-aspirations-professionnelles.pdf>>, consulté le 24 août 2013.
- Myles, John, « Vie adulte différée. Comment faire face aux nouvelles inégalités économiques », *Conseil Canadien de Développement social*, 2005, En ligne au www.ccsd.ca>, consulté le 10 décembre 2011.

- Negrone, Catherine, « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 119, n° 2, 2005, p. 311-31.
- Négroni, Catherine, « Ingrédients des bifurcations professionnelles : latence et événements déclencheurs », dans *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), Paris: La Découverte, 2010, p. 176-83.
- Négroni, Catherine et François de Singly, *Reconversion professionnelle volontaire : Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations*, Paris: Armand Colin, Sociétales, 2007, 260 p.
- Picard, France, Nicolas Boutin et Isabelle Skakni, « La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois », *Éducation et sociétés*, vol. 26, n° 2, 2010, p. 29-43.
- Pollien, Alexandre, « Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation », *Education et sociétés*, vol. 26, n° 2, 2010, p. 123-43.
- Riverin-Simard, Danielle, « Le concept du chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du XXI^e siècle ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 25, n° 4, 1996, p. 467-87.
- Safont-Motlay, Claire, Myriam de Leonardis et Odette Lescarret, « Estime de soi et stratégies de projet chez les lycéens confrontés à une réorientation scolaire forcée », *SPIRALE- Revue de recherche en Éducation*, n° 20, 1997, p. 27-40.
- Saint-Arnaud, Sébastien et Paul Bernard, « Convergence ou résilience ? Une analyse de classification hiérarchique des régimes providentiels des pays avancés », *Sociologie et sociétés*, vol. 35, n° 1, 2003, p. 65-93.
- Sales, Arnaud *et al.*, *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Présenté au Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, Département de sociologie, Université de Montréal, 1996, 372 p.
- Sales, Arnaud, Réjean Drolet et Gilles Simard, *La différenciation de la population étudiante universitaire au Québec. Rapport complémentaire sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Présenté au Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, Département de sociologie, Université de Montréal, 1997, 187 p.
- Statistique Canada, « Classification des programmes d'enseignement, Canada, 2000 », Mis à jour le 4 décembre 2012, <<http://www.statcan.gc.ca/pub/12-590-x/12-590-x2005001-fra.pdf>>, consulté le 15 janvier 2013.

- Statistique Canada, « Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) », Mis à jour le 24 juin 2011, <http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2>, consulté le 20 novembre 2011.
- Tremblay, Louis-Manuel, Lise Lachance et Louis Richer, « Processus menant des étudiants de premier cycle universitaire à changer de programme d'études », dans *Les dynamiques d'insertion et d'intégration en emploi dans tous leurs états. Événements-clés et enjeux particuliers du cheminement professionnel*, Geneviève Fournier, Bruno Bourassa et Christine Gauthier (dir.), Québec: Presses de l'Université Laval, 2013, p. 17-48.
- Van de Velde, Cécile, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris: Presses universitaires de France, Le lien social, 2008, 278 p.
- Van Zanten, Agnès, « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n° 180, 2009, p. 24-34.
- Vouillot, Françoise, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, vol. 2, n° 18, 2007, p. 87-108.
- Vouillot, Françoise, Joëlle Mezza, Marie-Laure Steinbruckner et Laurence Thiénot, *Orientation scolaire et discrimination : quand les différences de sexe masquent les inégalités*, Paris: La documentation française, 2011, 129 p.
- Willis, Paul, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille: Agone, L'ordre des choses, 2011 [1977], 438 p.

ANNEXE 1 : LA CLASSIFICATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT (CPE)

Dans l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), les différents programmes d'étude dans lesquels les jeunes déclarent être inscrits sont codés et catégorisés d'après une classification particulière, qui est utilisée depuis un peu plus de dix ans par Statistique Canada pour coder les données concernant les domaines de formation dans les enquêtes canadiennes. Cette classification, appelée la Classification des Programmes d'Enseignement (CPE), ou *Classification of Instructional Programs*, se divise en six chapitres qui concernent le niveau de l'enseignement et l'établissement d'enseignement dans lequel le programme est offert. Le chapitre 1 regroupe les programmes de formation universitaire et professionnelle et le chapitre 2 regroupe les programmes de résidence en médecine, en médecine dentaire et en médecine vétérinaire. Seuls ces deux chapitres concernent des programmes menant à un diplôme d'études postsecondaires. Le chapitre 3 regroupe les programmes de formation en technologie et en arts industriels offerts dans les écoles secondaires et les établissements autres que des établissements d'enseignement postsecondaire, le chapitre 4 concerne les programmes offerts aux officiers des forces armées, le chapitre 5 regroupe les programmes de perfectionnement et d'initiation aux loisirs et le chapitre 6 regroupe les programmes menant à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme d'études secondaires.

La CPE se subdivise également en trois niveaux : 1. La série, qui est le regroupement le plus général de programmes connexes; 2. La sous-série, qui correspond à un regroupement intermédiaire de programmes qui comportent un contenu et des objectifs comparables; 3. La classe de programmes d'enseignements, qui correspond aux programmes d'enseignements proprement dits. La CPE Canada 2000 comprend 49 séries, 385 sous-séries et 1432 classes de programmes d'enseignement (Statistique Canada, 2005).

Cette classification a été développée en 1980 par le National Center for Education Statistics (NCES), qui relève du ministère de l'Éducation des États-Unis. Depuis sa création, elle a subi des mises à jour en 1985, 1990, 2000 et 2011. Des modifications mineures lui ont alors été apportées, consistant essentiellement en des réorganisations de séries. En 2000, le chapitre intitulé « Consumer and Homemaking Education » a été supprimé.

C'est aussi en 2000 que la première version canadienne est créée. Statistique Canada l'a adoptée et en a fait la norme en matière de classification, remplaçant les quelques autres systèmes jusqu'alors utilisés. Parmi ceux-ci, on retrouve la Classification internationale type de l'éducation (CITE), mieux adaptée aux systèmes d'enseignement européens, la Classification des principaux domaines d'études (PDE), la Classification du système d'information statistique sur la clientèle des collèges communautaires (SISCCC), la Classification du système d'information sur les apprentis enregistrés (SIAE) et la Classification du système d'information statistique sur la clientèle universitaire (SISCU) (Statistique Canada, 2005).

Pour adapter la classification au contexte canadien, des changements mineurs ont été apportés. La structure est restée la même et les quelques transformations opérées touchent surtout les programmes d'enseignement concernant l'apprentissage des langues et les programmes offerts aux membres de l'armée. Selon Statistique Canada, la grande ressemblance entre les classifications au Canada et aux États-Unis est un avantage, car les comparaisons entre les données canadiennes et américaines seront ainsi facilitées (Statistique Canada, 2005). Dans le même but, les instituts statistiques des deux pays espèrent créer, dans les prochaines années, une version mexicaine de la classification. Cela leur permettrait de mettre sur pied le « Système de classification des produits de l'Amérique du Nord (SPAN) » (Statistique Canada, 2005), ce qui rendrait possible les comparaisons entre les données relatives aux programmes d'enseignement des trois pays.

Bien que d'avoir une classification commune dans plusieurs pays puisse comporter certains avantages, il est légitime d'interroger la pertinence d'exporter un tel classement dans des sociétés dotées de systèmes d'éducation différents. Plusieurs publications scientifiques portent sur cet enjeu, qui a pris de l'importance avec la multiplication des comparaisons internationales. Dans un article intitulé « Les comparaisons statistiques des systèmes éducatifs en Europe : pour un usage raisonné des catégories indigènes » (2007), Annick Kieffer discute de cette question en insistant sur l'importance de prendre en compte les contextes particuliers lors de l'établissement d'une comparaison. On peut difficilement mettre ces contextes en équivalence et les systèmes de classification qui sont construits et utilisés afin d'en harmoniser d'autres cachent les caractéristiques des contextes spécifiques qu'ils comparent. L'auteure

insiste aussi sur l'importance de prendre en compte le contexte dans lequel une classification a été créée, car cette dernière décrit souvent une réalité particulière.

Cette discussion sur la pertinence de la mise en équivalence de différents contextes nationaux peut être transférée au cas de l'adaptation de la Classification des Programmes d'Enseignement aux différents pays d'Amérique du Nord, où les systèmes d'éducation sont loin d'être identiques. En effet, la CPE a été créée pour coder les programmes d'enseignement propres au système d'éducation des États-Unis et a donc été construite d'après la structure de celui-ci. Lors de la création de la version canadienne de la classification, les légères modifications qui lui ont été apportées n'en changent pas la structure et ne prennent pas en compte les différences entre les systèmes d'éducation américains et canadiens. Surtout, les modifications ne prennent pas en compte qu'au Canada, l'éducation est gérée au niveau provincial et que presque chacune des provinces a un système d'éducation qui lui est propre. Ces différences provinciales sont impossibles à identifier à travers la codification. Pour ne prendre que cet exemple, le système d'éducation québécois a la particularité d'avoir deux paliers d'enseignement postsecondaire : le niveau collégial avec les collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) et le niveau universitaire. Dans la CPE, il est impossible de différencier les programmes offerts dans les établissements d'enseignement collégial de ceux offerts dans les universités.

Malgré ses limites, la Classification des Programmes d'Enseignement permet néanmoins de coder et classer de manière fiable la majorité des programmes d'enseignement, ce qui est suffisant pour reconstruire les parcours scolaires des jeunes canadiens et identifier les bifurcations qui sont susceptibles d'y avoir lieu.

ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN

1. Parcours scolaire

1.1 Raconte-moi ton cheminement scolaire depuis la fin de tes études secondaires.

2. Section sur le programme d'origine

2.1 Pour quelles raisons as-tu choisi de t'inscrire dans ce premier programme à l'université?

2.2 Comment te sentais-tu dans ce programme?

2.3 Comment sont/étaient tes relations avec les autres étudiants de ce programme?

2.4 Comment trouvais-tu les cours?

2.5 Comment trouvais-tu les professeurs?

2.6 Comment qualifierais-tu tes résultats scolaires dans ce programme?

3. Bifurcation

3.1 Quand as-tu commencé à envisager la possibilité d'une réorientation?

3.2 Quelles étaient les autres alternatives qui s'offraient à toi à ce moment?

3.3 Pourquoi as-tu finalement décidé de te réorienter vers ce programme?

4. Section sur le programme d'arrivée

4.1 Comment te sens-tu dans ce nouveau programme?

4.2 Comment sont tes relations avec les autres étudiants de ce programme?

4.3 Comment trouves-tu les professeurs?

4.4 Comment trouves-tu les cours?

4.5 Comment qualifierais-tu tes résultats scolaires?

5. Section sur l'influence des proches

5.1 Quelle était l'opinion de ton entourage sur ton le premier programme dans lequel tu t'es inscrit?

5.1 Avant de prendre la décision de te réorienter, en as-tu parlé à quelqu'un? Qui?

De quoi avez-vous parlé exactement?

5.2 Que pensait ton entourage (parents, amis) de ton intention de te réorienter?

5.3 Est-ce que ces opinions ont orienté tes choix? Comment?

5.4 Est-ce que d'autres autour de toi ont vécu la même réorientation scolaire?

Est-ce que cela a eu une influence sur ta décision? Comment?

5.5 As-tu consulté un professionnel (conseiller en orientation, psychologue, etc.) pour t'aider dans ta réflexion? Comment ces rencontres se sont-elles passées?

6. Influence des événements intimes sur le parcours

6.1 Est-ce que des éléments extérieurs à ton parcours scolaire (séparation, décès, rencontres, etc.) ont eu une influence sur ta décision? Lesquels et comment?

7. Section sur ce que ça apporte

7.1 Qu'est-ce que ce changement d'orientation t'a apporté?