

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

par

ANNICK ROBERTSON

Bachelière en éducation (B.Ed.)
Baccalauréat en enseignement secondaire
(biologie et mathématique)

Le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues
d'un milieu socio-économique défavorisé

Octobre 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*À la mémoire de ma mère
et de mon père...*

RÉSUMÉ

De nombreuses études l'ont confirmé, le facteur socio-économique en est un des plus déterminant et discriminant quant aux risques de décrochage scolaire. En effet, lorsqu'on compare les élèves de familles plus fortunées à ceux issus de familles qui le sont beaucoup moins, règle générale, ces derniers enfants issus d'un milieu défavorisé sont beaucoup plus susceptibles d'éprouver des difficultés à l'école. Dans le même sens, les jeunes issus d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement ont un net désavantage par rapport aux autres provenant de familles aisées, quant à la possibilité d'atteindre et de réussir des études secondaires ou post-secondaires, et cet écart se dessine plus particulièrement au niveau universitaire. Les théories macrosociologiques sont également fort pessimistes quant aux chances de mobilité sociale ascendante d'individus issus de milieux caractérisés par la pauvreté. Cependant, certaines personnes échappent à ce « déterminisme » et peu de chercheurs en éducation se sont penchés sur leur cas.

Ainsi, c'est à ce phénomène malheureusement encore exceptionnel que s'est intéressé cette recherche de maîtrise en tentant de répondre à la question suivante : Par quels motifs des personnes issues d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement, et ayant atteint ou réussi des études universitaires, expliquent-elles leur cheminement (ou réussite) scolaire ? C'est donc dans un cadre épistémologique qualitatif/ interprétatif, et selon une logique d'investigation compréhensive, que le but poursuivi par cette recherche est de comprendre et d'interpréter, suivant une logique ethnosociologique, la réussite scolaire de personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé ou, en d'autres mots, on veut comprendre et interpréter les motifs liés à la réussite scolaire selon ces mêmes personnes. Et c'est dans un cadre théorique et conceptuel prenant assise à travers différents concepts tirés de la microsociologie que s'est articulé la cueillette et l'analyse des données.

C'est donc à partir de données tirées de récits de vie scolaire recueillis auprès de douze informateurs (ou sujets de recherche), sept femmes et cinq hommes issus d'un milieu caractérisé par la pauvreté et ayant fréquenté les études universitaires, que certains éléments de réponse à caractère sociologique ont émergé, cela bien que chaque récit ou trajectoire scolaire et sociale soit indéniablement original. L'analyse thématique/ comparative, ayant pris essentiellement la forme de tableaux comparatifs, a été celle privilégiée au cours de cette recherche. Les thématiques retenues aux fins d'analyse ont été les suivantes : le rapport à l'école des sujets et la conception de l'éducation scolaire dans leur milieu

familial; les aspirations, les motivations et les domaines d'études des sujets; les éléments ayant supporté les sujets au cours de leur cheminement scolaire et ceux les ayant contraints.

Les résultats obtenus sont nombreux et diversifiés. De manière générale, il est apparu que la majorité des informateurs avait une représentation positive de leur parcours scolaire et que la mère en particulier, à travers son attitude de valorisation des études ou de neutralité face à la scolarisation, a été un « élément » favorisant leur persistance aux études. De plus, contrairement à ce qu'on aurait pu croire au départ, les sujets avaient un rendement bon à moyen au cours de leurs études, sans être des premiers de classe. On retient également que la majorité d'entre eux aspirait à un statut social plus élevé que celui de leurs parents (rêve de mobilité sociale). De même, certains acteurs ont joué un rôle significatif dans le parcours scolaire des sujets : la mère, les amis et certains enseignants ont été des personnes aidantes par leur appui moral, par leur attitude de valorisation, etc. D'autres acteurs ont été davantage des modèles, notamment à travers leur persistance aux études. Il est également apparu que certains éléments ont particulièrement supporté les sujets au cours de leur cheminement scolaire, tel le fait de pouvoir concilier le travail et les études, la possibilité d'avoir accès à une aide financière gouvernementale via le système de prêts et bourses, ou la proximité des établissements d'enseignement fréquentés. Quant aux éléments ayant contraint les sujets, ils ont été dans la plupart des cas à caractère familial (par exemple, état de santé précaire ou alcoolisme des parents) ou financier, ce dernier élément ayant eu un impact variable sur le cheminement scolaire de chacun des sujets, en demeurant tout de même pour eux une contrainte à surmonter.

REMERCIEMENTS

On dit de certains chercheurs qu'ils exorcisent leurs démons à travers leurs travaux. Et bien, ce fut probablement mon cas... Ce qui me rappelle toujours cette anecdote. C'était à l'hiver 1997, j'étais inscrite au cours *Écoles, éthiques et sociétés*, activité obligatoire au baccalauréat en enseignement au secondaire et, à ce moment, c'était M^{me} Marta Anadón, Ph. D., qui en avait la charge. J'assistais donc avec attention à l'un de ces cours où l'on discutait de sociologie et, sans me rappeler de tous les détails, je me souviens que M^{me} Anadón nous a expliqué qu'il y avait très peu de possibilité qu'un ou plusieurs de nos collègues de classe soient issus d'un milieu défavorisé étant donné les chances d'accès moindre à une scolarisation post-secondaire des personnes issues d'un milieu caractérisé par la pauvreté. Cela m'avait profondément choquée à l'époque et je me souviens même avoir répliqué à ma professeure qu'il s'agissait là de propos inacceptables. Fortes de mes convictions fonctionnalistes, soit que l'égalité des chances devant l'éducation était la même pour tous, chacun se retrouvant à la place qui lui revient, j'entrepris donc une réflexion à cet effet en recherchant autour des moi des amis ou des connaissances vivant, tout comme moi, dans une famille éprouvant d'importantes difficultés financières, mais cette recherche se solda par un échec lamentable. En effet, je ne connaissais personne, et je dis bien

personne, dans ma situation financière. Je me voyais désillusionnée. C'est donc de là que provient mon intérêt pour mon sujet de recherche...

C'est cependant en grande partie grâce à M^{me} Monique L'Hostie, Ph. D., ma directrice de recherche, que je me suis retrouvée à la maîtrise en éducation, celle-ci m'ayant approchée en ce sens au cours de mon dernier stage d'enseignement au baccalauréat alors qu'elle était ma conseillère de stage. Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche sans qui mon passage à la maîtrise n'aurait pas été le même. Son appui indéfectible, sa générosité, son professionnalisme, ses conseils judicieux et sa confiance ont été des atouts exceptionnels à ma démarche de recherche.

Je tiens également à remercier M^{me} Monique l'Hostie, Ph. D., M^{me} Marta Anadón, Ph. D., M^{me} Denise Bernard et M. Claude Gilbert, du Décanat des études supérieures et de la recherche, M. Jean-François Moreau, Ph. D., M. Pasquale Pucella, Ph. D. et M. André Caillé, Ph. D., pour les différentes tâches d'assistanat de recherche ou de soutien à l'enseignement qu'ils m'ont offert. Ce fût un soutien financier et des opportunités d'apprentissage importants ayant grandement contribué à la réussite de mes études.

Je dois également signifier toute ma gratitude aux différents organismes subventionnaires m'ayant soutenu financièrement au cours de ma maîtrise. Donc, merci au Programme d'aide institutionnelle à la recherche (PAIR), aux généreux donateurs du milieu

socio-économique ayant contribué à la Campagne de financement de l'UQAC, au Département des sciences de l'éducation et de psychologie et à Gaëtan Morin Éditeur.

De sincères remerciements s'adressent également aux personnes qui ont généreusement accepté de participer à ma recherche en partageant avec moi leurs souvenirs souvent heureux mais parfois difficiles de leur passage aux études. Ces rencontres resteront pour moi un souvenir et un moment privilégié de ma démarche de recherche à la maîtrise en éducation.

Enfin, je ne pourrais passer sous silence l'appui et le soutien inconditionnel de mon conjoint, Kevin, au cours de ces quatre dernières années qui ont été marquées par des moments heureux mais aussi par des périodes très difficiles. Sa présence, son écoute et sa confiance ont été plus qu'une motivation à mener à bien mon projet de maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
REMERCIEMENTS.....	V
TABLE DES MATIÈRES.....	VIII
LISTE DES TABLEAUX.....	XIV
LISTE DES FIGURES.....	XVI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : Problématique générale et spécifique.....	6
1.1 <i>Problématique générale et thème de recherche</i>	6
1.1.1 <i>La scolarisation au Québec : un portrait général</i>	7
1.1.2 <i>Le décrochage et l'abandon scolaires au Québec</i>	9
1.1.3 <i>Les conditions de réussite scolaire</i>	14
1.1.4 <i>La scolarisation des individus issus d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé</i>	19
1.2 <i>Problématique spécifique</i>	26

1.2.1 <i>Problème de recherche</i>	26
1.2.2 <i>Question, but et objectifs de recherche</i>	28
1.2.3 <i>Pertinence scientifique et sociale de la recherche</i>	29
CHAPITRE II : Cadre théorique et conceptuel.....	31
2.1 <i>Une approche sociologique</i>	31
2.2 <i>Sociologie et éducation</i>	32
2.3 <i>Théories macro et microsociologiques</i>	34
2.3.1 <i>Théories macrosociologiques</i>	35
2.3.1.1 <i>Le fonctionnalisme</i>	35
2.3.1.2 <i>Le conflictualisme</i>	37
2.3.1.3 <i>Critique des théories macrosociologiques</i>	40
2.3.2 <i>Les courants microsociologiques</i>	41
2.3.2.1 <i>L'interactionnisme</i>	42
2.3.2.2 <i>L'acteur social</i>	46
2.3.2.3. <i>Rapports sociaux de l'acteur</i>	50
2.3.2.4 <i>Représentations de l'acteur</i>	54
2.3.2.5 <i>Aspirations de l'acteur</i>	57
2.3.2.6 <i>Prise de décision de l'acteur</i>	59
2.3.2.7 <i>Trajectoires scolaire et sociale de l'acteur</i>	62

2.4 Choix conceptuels: schématisation.....	64
CHAPITRE III : Cadre méthodologique.....	66
3.1 Orientation épistémologique.....	66
3.1.1 Épistémologie qualitative/ interprétative	67
3.1.2 Perspective ethnosociologique.....	71
3.2 Choix méthodologique : Les récits de vie.....	75
3.2.1 Conception des récits de vie.....	76
3.3 Opérationnalisation de la méthodologie.....	80
3.3.1 Sélection et recrutement des sujets.....	80
3.3.1.1 1 ^{er} caractéristique commune : la réussite scolaire.....	81
3.3.1.2 2 ^e caractéristique commune : le milieu familial socio-économique défavorisé.....	82
3.3.1.3 Autres caractéristiques communes.....	83
3.3.1.4 Recrutement des sujets.....	84
3.3.2 Protocole d'entretien.....	85
3.3.3 Recueil des récits de vie : planification des entretiens.....	87
3.3.4 Pré-expérimentation du protocole d'entretien et expérimentation.....	89

3.3.5 Saturation des données.....	91
3.3.6 Scientificité des données.....	92
3.4 Traitement des données et procédures précédant leur analyse.....	93
3.5 Démarche d'analyse des récits de vie.....	96
3.5.1 L'analyse compréhensive : un premier pas.....	97
3.5.2 L'analyse thématique/ comparative.....	98
3.5.3 Procédures d'analyse thématique/ comparative.....	99
CHAPITRE IV : Description et interprétation des résultats.....	102
4.1 Présentation des sujets de recherche.....	103
4.2 Les sujets, leur rapport à l'école, et la conception de l'éducation scolaire dans leur milieu familial.....	130
4.2.1 La représentation des sujets de leur parcours scolaire.....	130
4.2.2 Les sujets et leur rapport à l'école.....	135
4.2.3 Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial.....	142

<i>4.3 Aspirations, motivations et orientation professionnelle des sujets.....</i>	151
<i>4.3.1 Aspirations des sujets et motivations à poursuivre leurs études.....</i>	152
<i>4.3.2 Domaines d'études des sujets.....</i>	158
<i>4.4 Éléments ayant supporté les sujets au cours de leur cheminement scolaire.....</i>	164
<i>4.4.1 Acteurs significatifs et modèles des sujets.....</i>	165
<i>4.4.2 Principales opportunités s'étant présentées aux sujets.....</i>	175
<i>4.4.3 Raisons évoquées par les sujets expliquant leur persévérence scolaire jusqu'à l'université.....</i>	183
<i>4.5 Éléments ayant contraint les sujets au cours de leur cheminement scolaire.....</i>	189
<i>4.5.1 Principales contraintes à la persévérence scolaire des sujets.....</i>	189
<i>4.5.2 Les sujets et leur rapport à leur condition socio-économique d'origine.....</i>	194
CONCLUSION.....	202
BIBLIOGRAPHIE.....	213

ANNEXE 1 : Protocole d'entretien.....	219
ANNEXE 2 : Questionnaire.....	223
ANNEXE 3 : Matrice ayant servi à la synthèse des données contenues dans les questionnaires et les transcriptions des entretiens.....	230
ANNEXE 4 : Résumés des douze récits de vie scolaire recueillis en entretien.....	238
ANNEXE 5 : Canevas séquentiel des résumés des récits de vie scolaire.	291

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Principales caractéristiques des théories sociologiques.....	44
Tableau 3.1 Canevas des tableaux comparatifs utilisés dans le cadre de la description et de l'analyse des résultats de recherche.....	101
Tableau 4.1a Caractéristiques générales de Fanny (F1).....	106
Tableau 4.1b Vision générale de Fanny (F1) de sa trajectoire scolaire.....	107
Tableau 4.2a Caractéristiques générales de Françoise (F2)	108
Tableau 4.2b Vision générale de Françoise (F2) de sa trajectoire scolaire.....	109
Tableau 4.3a Caractéristiques générales de Félice (F3)	110
Tableau 4.3b Vision générale de Félice (F3) de sa trajectoire scolaire.....	111
Tableau 4.4a Caractéristiques générales de Fleur (F4)	112
Tableau 4.4b Vision générale de Fleur (F4) de sa trajectoire scolaire.....	113
Tableau 4.5a Caractéristiques générales de Félicité (F5)	114
Tableau 4.5b Vision générale de Félicité (F5) de sa trajectoire scolaire.....	115
Tableau 4.6a Caractéristiques générales de Fabienne (F6)	116
Tableau 4.6b Vision générale de Fabienne (F6) de sa trajectoire scolaire.....	117
Tableau 4.7a Caractéristiques générales de Francisca (F7)	118
Tableau 4.7b Vision générale de Francisca (F7) de sa trajectoire scolaire.....	119
Tableau 4.8a Caractéristiques générales de Martin (M1)	120

Tableau 4.8b Vision générale de Martin (M1) de sa trajectoire scolaire.....	121
Tableau 4.9a Caractéristiques générales de Marc (M2)	122
Tableau 4.9b Vision générale de Marc (M2) de sa trajectoire scolaire.....	123
Tableau 4.10a Caractéristiques générales de Mathis (M3)	124
Tableau 4.10b Vision générale de Mathis (M3) de sa trajectoire scolaire.....	125
Tableau 4.11a Caractéristiques générales de Mathieu (M4)	126
Tableau 4.11b Vision générale de Marthieu (M4) de sa trajectoire scolaire.....	127
Tableau 4.12a Caractéristiques générales de Manuel (M5)	128
Tableau 4.12b Vision générale de Manuel (M5) de sa trajectoire scolaire.....	129
Tableau 4.13 Vision ou représentation des sujets de leur parcours scolaire.....	130
Tableau 4.14 Les sujets et leur rapport à l'école.....	135
Tableau 4.15 Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial.....	143
Tableau 4.16 Aspirations des sujets et motivations à poursuivre leurs études...	152
Tableau 4.17 Domaines d'études des sujets et raisons qu'ils évoquent pour expliquer leur orientation.....	159
Tableau 4.18 Acteurs significatifs et modèles des sujets.....	165
Tableau 4.19 Opportunités s'étant présentées aux sujets.....	176
Tableau 4.20 Raisons évoquées par les sujets pour expliquer leur cheminement ou leur persévérance scolaire jusqu'à l'université	184
Tableau 4.21 Principales contraintes à la persévérance scolaire des sujets.....	189
Tableau 4.22 Les sujets et leur rapport à leur condition familial d'origine socio-économiquement défavorisée.....	195

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2001-2002..	8
Figure 2.1 Schématisation des divers concepts sociologiques retenus (réseau conceptuel sociologique).....	65

INTRODUCTION

Depuis toujours, la recherche en éducation s'est abondamment penchée sur les phénomènes de la réussite et du décrochage scolaire, soit en les décrivant statistiquement, soit en cherchant à comprendre davantage ces phénomènes ou encore en proposant différentes pistes d'intervention favorisant la persistance aux études par exemple. Et, lorsqu'il est question de la scolarisation en milieu défavorisé, le plus souvent on la traite avec pessimisme étant donné que, parmi les principaux facteurs prédicteurs de l'échec scolaire, le fait d'être issu d'un milieu caractérisé par la pauvreté est déterminant. En effet, lorsqu'on compare les élèves de familles plus fortunées à ceux issus de familles qui le sont beaucoup moins, règle générale, ces derniers enfants issus d'un milieu défavorisé sont beaucoup plus susceptibles d'éprouver des difficultés à l'école. Ainsi, les jeunes issus d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement ont un net désavantage par rapport aux autres jeunes provenant de familles mieux nanties quant à la possibilité d'atteindre et de réussir des études de niveau post-secondaire, et cet écart se dessine plus particulièrement au niveau universitaire.

Conséquemment, les études faites dans le domaine de l'éducation traitant de la relation entre l'origine sociale défavorisée d'un individu et sa trajectoire scolaire se sont

principalement intéressées à ceux qui ne persévérent pas. Cependant, les jeunes issus d'un milieu défavorisé socio-économiquement ne sont pas nécessairement dépourvus de toute possibilité de réussite scolaire, tant au secondaire qu'à l'université. En effet, bien que cela soit plutôt un phénomène exceptionnel, certaines personnes persévérent aux études, et ce même jusqu'à l'université, bien qu'elles soient issues d'un milieu caractérisé par la pauvreté. C'est à ces individus, qui ont fait des études de niveau universitaire contre toute attente, que s'intéresse cette recherche de maîtrise.

C'est dans une épistémologie qualitative/ interprétative, et suivant une logique compréhensive, que la question de recherche suivante a pris forme : Comment des personnes issues d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement, et ayant atteint ou réussi des études universitaires, expliquent-elles leur cheminement (ou réussite) scolaire? Le but poursuivi par cette recherche est de comprendre et d'interpréter, suivant une logique ethnosociologique, la réussite scolaire de personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé ou, en d'autres mots, on veut comprendre et interpréter les motifs liés à la réussite scolaire selon ces mêmes personnes. La méthodologie de collecte de données privilégiée a été celle du recueil de récits de vie scolaire de différents informateurs, chacun d'eux devant répondre essentiellement à deux critères, soit être issu d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé et avoir atteint ou réussi des études de niveau universitaire.

Le premier chapitre, soit la problématique générale et spécifique de recherche, présente d'abord un bref aperçu de la scolarisation au Québec. Quelques données statistiques relatives au décrochage et à l'abandon des études sont ensuite présentées ainsi que les facteurs de risques qui y sont associés. Ensuite, différentes conditions favorisant la réussite scolaire sont exposées, ce qui nous amène ainsi à décrire les phénomènes observés lorsqu'on s'attarde à la scolarisation des individus issus d'un milieu familial caractérisé par la pauvreté. Le problème de recherche est ensuite exposé, soit le cheminement scolaire plutôt exceptionnel, jusqu'aux études universitaires, de personnes issues d'un milieu socio-économiquement défavorisé. La question de recherche, le but et les objectifs de recherche sont ensuite établis et, enfin, la dernière section de ce chapitre permet de discuter de la pertinence scientifique et sociale de la recherche.

Le cadre théorique et conceptuel de cette recherche est exposé au second chapitre. Les différents modèles et appuis théoriques tirés de la sociologie qui ont servi d'assises lors de l'interprétation des résultats y sont donc présentés. D'abord, la sociologie générale et la sociologie de l'éducation sont explorées. C'est ainsi que les théories macrosociologiques les plus reconnues, soit le fonctionnalisme et le conflictualisme, sont décrites puis critiquées, celles-ci ne permettant pas d'expliquer le problème de recherche à travers leur idéologie « reproductrice ». C'est donc différents concepts tirés de la microsociologie, et du courant interactionniste, qui constituent le contexte théorique de la recherche (des concepts tel celui de l'acteur social et ses rapports sociaux, ses représentations, ses aspirations et ses décisions qui forment ainsi sa trajectoire sociale ou scolaire). Enfin, la toute dernière partie

de ce chapitre présente une schématisation des différents concepts sociologiques retenus afin de guider la collecte de données et leur interprétation.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique choisi. En premier lieu, l'orientation épistémologie qualitative/ interprétative dans laquelle s'est inscrite la recherche est explicitée à travers sa perspective ethnosociologique. Puis, le choix méthodologique, soit l'utilisation de récits de vie (récits de vie scolaire dans ce cadre-ci) est décrit et justifié. Ensuite, la traduction concrète des choix épistémologiques et méthodologiques, soit l'opérationnalisation de la méthodologie, est exposée. Ainsi, la façon dont douze sujets de recherche ont été sélectionnés et recrutés est explicitée, le protocole d'entretien utilisé est ensuite présenté ainsi que la façon dont les entretiens ont été planifiés et réalisés, puis la saturation et la scientificité des données sont discutées. Enfin, la démarche d'analyse thématique/ comparative employée est décrite dans la dernière partie du chapitre.

Le quatrième chapitre est dédié à la description et à l'interprétation des résultats de recherche obtenus principalement à travers les récits de vie scolaire des douze sujets de recherche rencontrés en entretien, sept femmes et cinq hommes tous issus d'un milieu défavorisé et ayant fréquenté le niveau universitaire au cours de leur cheminement scolaire ininterrompu ou non. Ces informateurs sont d'abord présentés de façon générale à travers leurs caractéristiques et leur vision générale de leur parcours scolaire. Les éléments ou les données tirés des récits sont ensuite présentés sous différentes thématiques : le rapport à

l'école des sujets et la conception de l'éducation scolaire dans leur milieu familial; les aspirations, les motivations et les domaines d'études des sujets; les éléments ayant supporté les sujets au cours de leur cheminement scolaire et ceux les ayant contraints. Ces données ont donc permis de tirer différentes conclusions dans l'optique des concepts sociologiques présentés dans le second chapitre, et celles-ci sont présentées dans une vue d'ensemble à la toute fin du chapitre.

Finalement, la conclusion synthétise les résultats de recherche obtenus et leur interprétation, et ceci en les confrontant à d'autres études faites dans le domaine de l'éducation présentées essentiellement dans le premier chapitre de ce mémoire. Puis, les limites de ce travail de recherche sont exposées sous la forme de propositions de recherche à venir à partir des résultats obtenus.

CHAPITRE I

Problématique générale et spécifique

Ce chapitre présente, dans un premier temps, la problématique générale ainsi que le thème de recherche et dans un deuxième temps la problématique spécifique, le tout dans l'optique d'un mémoire de maîtrise ayant pour titre « Le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économique défavorisé ».

1.1. *Problématique générale et thème de recherche*

Le 20^{ème} siècle a marqué un tournant majeur dans l'histoire de l'éducation. En effet, les institutions scolaires autrefois réservées à une élite sociale sont maintenant accessibles à tous, plus particulièrement dans les pays dits développés économiquement ou industrialisés. Or, même si cette accessibilité semble être synonyme d'égalité des chances, les constats émis dans les différentes études portant sur le cheminement scolaire tendent à démontrer le contraire (MEQ, 2003; Bouchard *et al.*, 2000; Assogba, 1984; CSE, 1980). Cela s'est traduit par l'apparition de concepts importants qui sont aujourd'hui familiers au système d'éducation du Québec, soit la réussite et le décrochage scolaire. Depuis plusieurs années,

ces deux concepts clés du monde de l'éducation québécois sont étudiés sous toutes leurs formes. Ces recherches, statistiques ou non, sont motivées par la nécessité de mesurer et de comprendre l'ampleur du problème de décrochage et, par le fait même, de déterminer les conditions de réussite scolaire. On y tente également de mettre en lumière des moyens pour favoriser la réussite scolaire du niveau primaire jusqu'à l'université. Dans cette section de ce travail de recherche, un bref aperçu de la scolarisation au Québec est d'abord fait. Suit un portrait du décrochage et de l'abandon scolaire au Québec. Les conditions de la réussite scolaire sont ensuite abordées. Enfin, un phénomène particulier lié intimement au décrochage et à la réussite scolaire est exposé, soit la scolarisation des individus issus d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé.

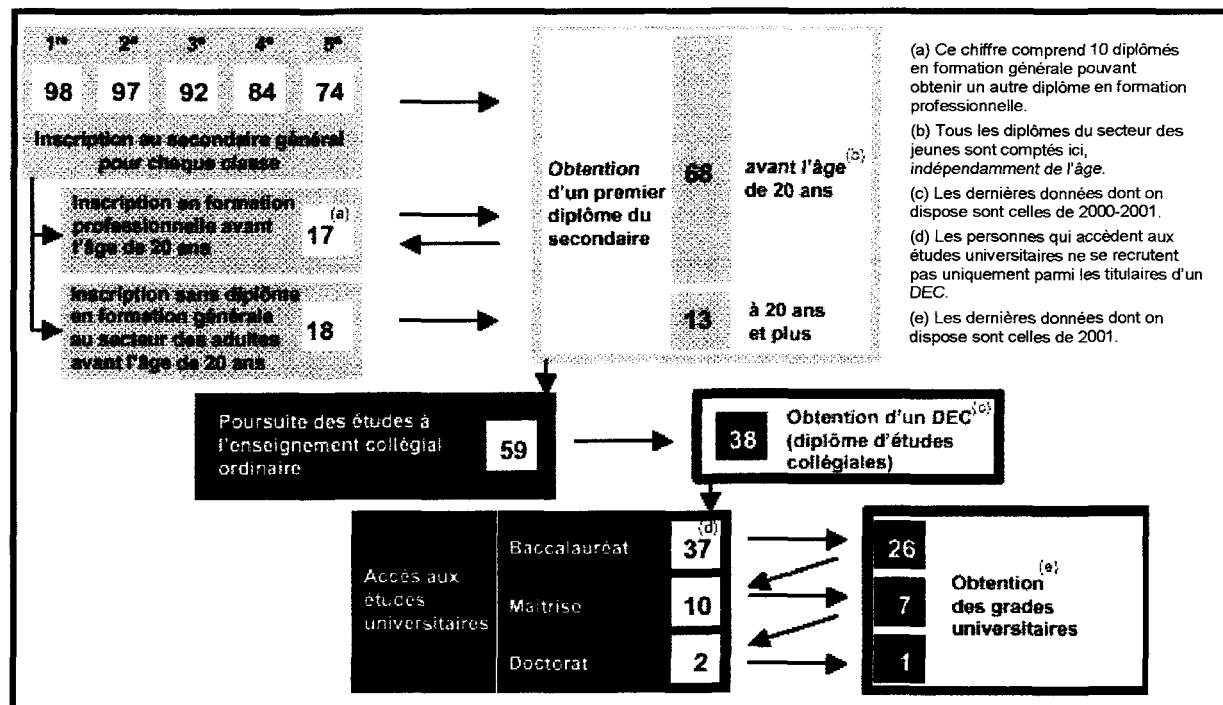
1.1.1. *La scolarisation au Québec : un portrait général*

La figure 1.1 (page suivante) illustre le cheminement de 100 jeunes Québécois dans le système scolaire, du secondaire jusqu'à l'université, selon les comportements observés en 2001-2002. Celle-ci présente donc les proportions d'une cohorte de jeunes accédant aux études et obtenant un diplôme à chacun des ordres d'enseignement.

Cette figure révèle que, dans une génération de 100 personnes, 98 parviendront aux études secondaires et 81 obtiendront un premier diplôme du secondaire (DES), 38 obtiendront un diplôme d'études collégiales (DEC), 26 obtiendront un baccalauréat, 7 obtiendront une maîtrise et, enfin, 1 personne obtiendra un doctorat. On note, par ailleurs,

que parmi les 81 personnes qui obtiendront un diplôme du secondaire, il y aura 26 titulaires d'un diplôme de formation professionnelle (MEQ, 2003b).

Figure 1.1 Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2001-2002



(MEQ, 2003b)

Des objectifs de scolarisation d'un plus grand nombre de Québécois ont été établis pour l'an 2010 par le ministère de l'Éducation du Québec. Ainsi, dans leurs visées, 85 % des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60% un diplôme d'études collégiales et 30 %, un baccalauréat (MEQ, 2003b).

Enfin, le nombre d'années qu'un enfant entrant au primaire en 2001-2002 peut s'attendre à passer dans le système scolaire est de 15,4 ans. Depuis 1988-1989, cette valeur s'est accrue de 0,7 année pour les garçons contre 1,1 année pour les filles. On remarque également qu'il n'y a pas eu de progrès apparent de la scolarisation depuis 1993-1994. Il y a même eu un recul d'une demi-année de la scolarisation des garçons depuis ce temps, puisqu'elle s'établit aujourd'hui à 14,9 ans (MEQ, 2003b).

La section suivante fait état des deux concepts les plus étudiés statistiquement, soit le décrochage scolaire et l'abandon des études qui marquent en fait la fin du cheminement scolaire, de façon temporaire ou permanente, de certains étudiants.

1.1.2. *Le décrochage et l'abandon scolaires au Québec*

Avant d'aborder toute statistique liée au taux de décrochage et à l'abandon scolaire au Québec, il est nécessaire de bien définir ces concepts. Par définition, le taux de décrochage est la proportion de la population d'un âge ou d'un groupe d'âge donné qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme secondaire. Donc, le décrocheur n'est ni diplômé du secondaire (DES) ni inscrit à un programme d'études quelconque. Cependant, il faut faire une nuance entre abandon et décrochage scolaire, le premier étant une interruption définitive des études alors que le second n'exclut pas la possibilité d'un retour à l'école (MEQ, 2003b, 2000).

En tenant compte de l'alarmisme que véhicule la société québécoise à propos du problème de décrochage scolaire, on pourrait croire que le taux de décrochage est en continue augmentation. Bien au contraire, depuis 1979, ce taux est à la baisse (MEQ, 2000). En 2000, 11,4% des personnes de 17 ans n'avaient pas de DES et ne fréquentaient pas l'école, contre 18,5% en 1989 et 26,2% en 1979 (MEQ, 2003b, 2000). Cependant, depuis 1996, on observe un légère hausse du taux de décrochage qui était à cette époque de 8,9% (MEQ, 2000).

Dans un même ordre d'idées, le taux de décrochage varie également selon l'âge de la population ciblée. En effet, ce taux augmente avec l'âge. Ainsi, en 2000, le taux de décrochage chez les personnes de 17 ans était de 11,4%, chez les gens de 18 ans il était de 16,6%, chez ceux de 19 ans on retrouvait 19,3% de décrochage et chez les 20 ans il y en avait 20,8% (MEQ, 2003b).

On peut également faire une interprétation du décrochage scolaire selon le sexe de la population. On remarque que les filles ont un taux de décrochage inférieur à celui des garçons (13% pour les garçons de 17 ans contre 8,4% pour les filles du même âge en 1998, pour une moyenne totale de 10,8%) (MEQ, 2000).

Mais ce n'est pas tout de connaître les statistiques liées au décrochage scolaire, encore faut-il aussi se demander quels sont les jeunes à risque d'échouer à l'école, de

devenir décrocheurs et de ne pas réussir leur transition à la vie active. On identifie quatre grandes catégories de facteurs de risque (PPRE, 2001) :

1. Facteurs individuels (par exemple : quotient intellectuel faible, manque d'aptitudes à résoudre les problèmes sociaux).
 2. Facteurs familiaux (par exemple : manque de cohésion de la famille, parent souffrant de maladie mentale, statut socio-économique bas).
 3. Facteurs reliés aux pairs (par exemple : rejet par les pairs, victimisation).
 4. Facteurs reliés à l'école (par exemple : manque d'appui par le personnel enseignant, aliénation par l'école).
- (p. 40)

De même, les jeunes issus d'un milieu défavorisé ont plus souvent (de deux à quatre fois plus souvent) un rendement scolaire inférieur à la moyenne, plus de troubles d'hyperactivité, d'apprentissage et d'ordre émotifs, et démontrent davantage un comportement antisocial (Langevin, 1999; Paquet, 1998; FCE, 1991). De plus, statistiquement, certains facteurs de risque au décrochage scolaire (repli sur soi, agressivité, faible estime de soi, perception négative de l'école, etc.) apparaissent plus fréquemment dans les milieux socio-économiques défavorisés (Robitaille-Gagnon, 1996). Ainsi, le facteur socio-économique en est un parmi les plus déterminants et discriminants quant aux risques de décrochage scolaire. En fait, plusieurs études corroborent le fait que les risques de décrochage d'un jeune sont généralement liés à la condition socio-économique de la famille de ce dernier (Langevin, 1999; FCE, 1991; MEQ, 1991). En effet, un jeune issu d'un milieu défavorisé a, en moyenne, deux fois plus de chance de décrocher qu'un autre provenant d'un milieu plus aisé. De même, les risques d'abandon scolaire augmentent si la famille d'un jeune est monoparentale, compte plus d'un enfant, est dépendante de la

sécurité du revenu (aide sociale) et qu'on y retrouve déjà des frères et sœurs décrocheurs. On en déduit donc que les multiples difficultés scolaires des enfants défavorisés peuvent en partie s'expliquer par leurs conditions de vie souvent très difficiles (Langevin, 1999; MEQ, 1991; MEQ, 1980).

Le Groupe Écubes (*Veillette et al.*, 1993) a quant à lui étudié les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial au Saguenay Lac Saint-Jean, et il en est venu à la conclusion que l'accès aux études collégiales (et à une sanction à ce niveau) est demeuré largement tributaire de l'origine sociale des étudiants au cours des années 80. Il est donc apparu que le sexe de l'étudiant, l'âge au début de ses études, le réseau d'établissement scolaires fréquentés et l'origine sociale de ce dernier ont structuré hiérarchiquement les chances d'obtenir un DES, d'accéder au collégial et d'y décrocher une sanction d'étude. Par ailleurs, l'éloignement des cégeps apparaît un facteur contribuant à diminuer les chances d'accéder aux études post-secondaires.

Comme cette recherche-ci s'attarde à des personnes ayant persévéré jusqu'aux études universitaires, on peut ici se questionner sur le phénomène du décrochage scolaire ou de l'abandon des études à ce niveau. Parmi les personnes inscrites à un programme d'études conduisant au baccalauréat et quittant les études à la fin de 2000-2001, 67% ont obtenu leur diplôme. C'est donc dire qu'à la fin de cette année scolaire, un tiers de tous ceux qui arrêtaient les études le faisaient sans terminer leur baccalauréat (MEQ, 2003b).

Il existe également une corrélation entre l'origine sociale et l'abandon des études universitaires. En effet, l'abandon touche davantage les étudiants d'origine sociale caractérisée par la pauvreté (MEQ, 2000). On explique le faible taux de fréquentation universitaire des personnes issues d'un milieu économiquement faible par le fait que ces gens ont des aspirations et des attentes plus modestes, qu'ils ont plus de difficultés à l'école, etc. Cependant, il reste que l'une des raisons (qui n'est pas la principale cependant) serait tout simplement que ces personnes n'ont pas les moyens financiers d'aller à l'université malgré le soutien que peut leur apporter le gouvernement par l'entremise des programmes de prêts et bourses (CSE, 2000; FCE, 1991).

On remarque donc que l'abandon et le décrochage scolaire sont des phénomènes observables au Québec et qu'ils ne sont pas uniques au niveau secondaire ou collégial puisqu'on les observe jusqu'à l'université. De même, les études sur ces phénomènes indiquent que l'appartenance à un milieu socio-économiquement défavorisé a une influence négative sur le cheminement scolaire des individus appartenant à ce milieu. En effet, ces derniers risquent davantage de décrocher que ceux d'origine sociale plus élevée. Cependant, toutes ces études (MEQ, 2003a; MEQ, 2000) ne font que dresser un portrait essentiellement statistique des décrocheurs et des prédicteurs du décrochage et de l'abandon scolaire, et cette description plutôt pessimiste ne laisse que très peu d'espoir aux gens issus de milieux défavorisés quant à leurs possibilités d'accéder à des niveaux d'études supérieures. Reste qu'il y a des individus issus d'un milieu socio-économique défavorisé qui atteignent l'ordre universitaire et terminent leurs études. Mais où se

retrouvent-ils parmi ces statistiques et ces constats? S'intéresse-t-on à eux? Leur réussite est-elle si insignifiante par rapport à la proportion de décrocheurs qu'il ne s'avère pas nécessaire de la souligner? Voyons s'il existe des réponses à ces questions dans la prochaine partie qui traite de la réussite scolaire et des moyens qui la favorisent.

1.1.3. *Les conditions de réussite scolaire*

Tout d'abord, il est ici nécessaire de définir la réussite scolaire. Selon le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) (Bouchard et al., 1994), la notion de réussite scolaire renvoie à la scolarisation, c'est-à-dire au cheminement parcouru par une ou un élève à l'intérieur du réseau scolaire dont les programmes d'études sont définis par le ministère de l'Éducation. Certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation ou d'une certification et permettent le passage à un niveau supérieur ou au marché du travail. Dans cette recherche-ci, c'est cette dernière définition qui sera retenue.

Dans un autre ordre d'idées, puisque les statistiques liées au taux de décrochage ont été présentées, on peut se demander, à ce moment-ci, quels sont les taux de réussite scolaire au Québec? Il serait alors plus approprié de parler de persévérence scolaire. Ainsi, il suffit de se référer au complément des pourcentages représentant le taux de décrochage. Par exemple, en 2000, le taux de décrochage des jeunes de 17 ans était de 11,4%, donc on en déduit que la persévérence scolaire était observable chez 88,6% de cette population (MEQ, 2003a). Mais, dans le cas de la réussite scolaire, il est plus pertinent de s'intéresser

aux conditions qui la favorisent, notamment au secondaire, puisque le taux de décrochage est relatif à l'obtention du DES. Selon le rapport de recommandations de la Commission de l'Éducation (Robitaille-Gagnon, 1996), le temps consacré à l'apprentissage et la confiance dans ses capacités sont les deux facteurs les plus importants pour la réussite scolaire d'un élève. D'autres conditions favorisant la réussite scolaire y ont également été mis en lumière : l'aide aux parents des jeunes enfants est plus efficace que la prise en charge simple de ces derniers; le milieu de vie scolaire des élèves se doit d'être plus qu'un milieu d'apprentissage disciplinaire; la relation maître-élèves est la clé des succès pédagogiques; la motivation des élèves tient au sens qu'ils accordent à ce qu'on veut leur faire apprendre; pour devenir des adultes et des citoyens autonomes et responsables, les jeunes doivent pouvoir exercer leur autonomie de façon constructive et fréquenter des adultes qui actualisent ces qualités; l'apprentissage de la langue d'enseignement est le pivot de l'apprentissage.

Puisque c'est à des individus ayant poursuivi leurs études jusqu'à l'université que s'intéresse la problématique spécifique de recherche, les lignes qui suivent s'attardent donc aux conditions de réussite scolaire aux niveaux post-secondaires.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation (1992) a présenté, sous la forme de recommandations, dix défis ou enseignements permettant de maintenir mais aussi d'améliorer les chances ou les conditions de réussite scolaire au niveau post-secondaire. En voici une brève description.

D'abord, le Conseil Supérieur de l'Éducation (1992) recommande d'augmenter, par delà les chances d'accès, les chances de réussite en maintenant les pratiques et les politiques qui favorisent l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Il rappelle aux établissements d'enseignement qu'ils doivent reconnaître la diversité des cheminements, des besoins et soutenir la pédagogie différenciée. Le Conseil propose également de développer la compétence culturelle des étudiants en accomplissant leur mission éducative (perspective d'ouverture et d'accueil dans les différences culturelles ou ethniques). Le Conseil Supérieur de l'Éducation recommande de soutenir les étudiants en difficultés ou défavorisés et de leur assurer un soutien financier adéquat leur permettant de poursuivre normalement leurs études supérieures, ainsi qu'un soutien pédagogique et un encouragement supplémentaire. De plus, il propose de développer des mesures d'accueil, de mise à niveau et d'intégration aux études supérieures et d'offrir des formations fondamentales de qualité. Le Conseil demande également aux établissements d'enseignement de maintenir des exigences élevées qui contribuent à soutenir la qualité de formation et la crédibilité de la sanction, et ce pour favoriser l'engagement intensif des étudiants dans une formation de qualité. Il insiste sur l'importance d'informer judicieusement en ce qui concerne les perspectives d'emploi et les caractéristiques des professions. Enfin, le Conseil Supérieur de l'Éducation recommande de contrer l'isolement des étudiants en favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance à leur collège ou à leur université.

Récemment, en avril 2000, le Conseil Supérieur de l'Éducation s'est penché plus particulièrement sur les conditions nécessaires à la réussite scolaire de la clientèle étudiante universitaire par la publication d'un document intitulé *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Dans cette publication, on a fait état des conditions de réussite universitaire à partir de recherches et de travaux dont les éléments clés permettaient de comprendre le phénomène de la réussite selon certaines conditions telles l'accès, la persévérence à l'université au Québec, mais aussi dans d'autres provinces ou pays. En voici un résumé succinct.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation (2000) a mis en lumière diverses conditions de réussite selon les perspectives suivantes. D'abord, il y a des conditions macrosociales de réussite scolaire qui se traduisent par la démocratisation de l'enseignement universitaire, la conjoncture économique dont la situation de l'emploi au Québec et la situation de la condition féminine par rapport à l'égalité des chances. Ensuite, il y a des conditions microsociales qui peuvent avoir une influence sur la réussite scolaire tels l'origine sociale, l'accès aux études supérieurs, et d'autres facteurs comme la continuité et l'intensité des études versus la persévérence, la situation financière des étudiants eux-mêmes et le développement des NTIC. Il existe également des conditions psychopédagogiques liées à la réussite qui influencent certainement la persévérence scolaire des étudiants, tels les ressources universitaires, l'intégration à l'université, les programmes d'études, la relation professeur-étudiant et la réalité académique de l'étudiant (formation préalable et choix scolaire). Enfin, il y a des conditions psychologiques qui peuvent jouer un rôle très

important dans la réussite des étudiants comme la volonté, la motivation et le désir de réussir.

Dans cette même publication, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) n'a pas seulement fait état des conditions de réussite universitaire, il a également exploré le nouveau rapport qu'entretiennent les étudiants avec les études et a souligné quelques particularités fort intéressantes. En voici un bref résumé.

Le Conseil souligne que l'intérêt pour la discipline et le travail intellectuel sont des facteurs importants de motivation à entreprendre des études universitaires, tout comme les motifs d'ordre socioprofessionnel et l'influence d'une personne significative, tel un parent. De même, il stipule que la représentation des étudiants de la réussite est polarisée par leurs exigences personnelles et institutionnelles, celles d'ordre personnel s'intériorisant davantage au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur parcours scolaire. Le degré de satisfaction des étudiants à l'endroit des études, selon le Conseil, s'accroît au cours des études mais varie selon le programme. Divers facteurs favoriseraient l'engagement des étudiants envers leurs études dont le temps consacré à ces dernières, le financement, les expériences d'emplois, les perspectives de carrière, etc. Certains facteurs seraient davantage importants dans l'expérience scolaire universitaire, tels la relation avec les professeurs, leur disponibilité, la rétroaction sur les travaux, l'encadrement, la motivation, l'ouverture intellectuelle et l'intégration professionnelle. De même, les fortes perspectives d'emploi favoriseraient l'engagement aux études. Enfin, le Conseil Supérieur de

l'Éducation souligne qu'il existe une différence entre les aspirations scolaires des hommes et des femmes étant donné leur façon différente de concilier les études, la vie professionnelle et la famille, ceci dans le sens des stéréotypes sociaux de sexe.

Donc, comme nous avons pu le constater dans cette section, il existe des conditions favorisant la réussite scolaire tant aux études secondaires que post-secondaires et permettant de s'attaquer aux problèmes du décrochage ou de l'abandon scolaires. Or, malgré tous les efforts déployés à cerner les conditions de la réussite scolaire et les moyens de la favoriser, très peu de solutions sont apportées afin d'éliminer la sous-représentation de personnes issues d'un milieu défavorisé dans les collèges et les universités. On souligne qu'il s'avérerait nécessaire de les soutenir financièrement, mais est-ce là la meilleure solution? Pourtant, les facteurs de risque de décrochage scolaire pointés dans la section précédente, déterminés à partir de la condition socio-économique faible d'une personne, n'étaient pas seulement attribuables à la situation financière des individus. La prochaine section présente un état de la situation quant à la scolarisation ou au cheminement scolaire des personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé.

1.1.4. *La scolarisation des individus issus d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé*

Comme cela a été soulevé dans les sections précédentes, parmi les principaux facteurs prédicteurs de l'échec scolaire, la pauvreté économique familiale est déterminante

et le Québec détient la première place au Canada quant au pourcentage de foyers à faible revenu (31,8% de toutes les familles à faible revenu sont au Québec par rapport à un poids démographique de 25%) (Robitaille-Gagnon, 1996). De plus, les facteurs de risque à l'abandon et au décrochage scolaires tels les difficultés d'apprentissage, les troubles de comportement, la délinquance, les lacunes d'habiletés sociales, la perception négative de l'école, etc. apparaissent plus fréquemment dans les milieux socio-économiques défavorisés (Paquet, 1998; Robitaille-Gagnon, 1996; FCE, 1991; CSE, 1980).

Dans un même ordre d'idées, on remarque que la situation économique difficile d'une famille est généralement liée à un certain statut social inférieur et à une culture déficiente des parents quant aux programmes d'études, cela étant souvent tributaire de leur faible formation scolaire. Cela amène donc à dire que la condition économique d'un jeune est un facteur qui influence ses chances de réussite scolaire en termes d'accessibilité à un certain niveau culturel (ou héritage culturel) dont les parents sont responsables en grande partie (Robitaille-Gagnon, 1996, MEQ, 1980). Ainsi, la pauvreté est à la fois un phénomène économique, social et culturel. Par exemple, au Québec, les enfants dont le père n'a que huit ans ou moins de scolarité ont trois fois plus de chance d'abandonner que ceux dont le père a terminé ses études secondaires. De plus, l'enfant dont le parent est peu scolarisé ne peut recevoir une aide adéquate à la maison, surtout s'il éprouve des difficultés d'apprentissage (Langevin, 1999; MEQ, 1980). Comme le résume bien Langevin (1999):

Il est évident que moins le parent est scolarisé, plus il est démunie financièrement et culturellement, et plus il va se sentir débordé dans sa propre vie. On comprend alors qu'il lui soit difficile de collaborer avec

des enseignants qui, plus souvent qu'autrement, ne demandent sa collaboration que lorsqu'un problème grave surgit (...). (p.91)

Le ministère de l'Éducation, en 1980, en venait déjà un constat du même ordre. Le ministère soutenait que l'incapacité de la famille défavorisée socio-économiquement d'appuyer et d'encourager les apprentissages scolaires de ses enfants constitue un véritable obstacle à la motivation des enfants pauvres à continuer leurs études. Et même si les parents de milieu défavorisé valorisent l'école comme moyen d'échapper à la pauvreté pour leur progéniture, il n'en reste pas moins que ces parents sont incapables, dans la majorité des cas, d'apporter le soutien nécessaire, tant économique que social et culturel, afin de concrétiser cette réussite scolaire (MEQ, 1980).

De plus, lorsqu'on compare les élèves de familles plus fortunées à ceux issus de familles qui le sont beaucoup moins, règle générale, ces derniers enfants issus d'un milieu défavorisé sont beaucoup plus susceptibles d'éprouver des difficultés à l'école (FCE, 1991). Cependant, une nuance doit être faite quant à l'effet de l'origine sociale sur la réussite scolaire lorsqu'on étudie la variable sexe. En effet, à origine sociale égale, les filles réussissent mieux que les garçons à tous les ordres d'enseignements, et cet écart est encore plus grand lorsque les jeunes comparés proviennent d'un milieu défavorisé socio-économiquement. Donc, l'origine sociale est un facteur très important quant aux chances de réussite scolaire mais le sexe semble être un facteur tout aussi déterminant, il est donc nécessaire ici de comprendre que ces variables ne sont pas tout à fait indépendantes l'une de l'autre (CSE, 1999; Bouchard *et al.*, 1994).

Toujours dans l'optique de cette recherche de maîtrise qui s'intéresse à des personnes ayant fréquenté les études universitaires au cours de leur cheminement scolaire, il est approprié ici de mieux définir la relation existant entre l'effet d'un milieu familial défavorisé économiquement et l'accès aux études post-secondaires.

Comme l'affirme le Conseil supérieur de l'éducation (1992) quant à l'accessibilité aux études post-secondaires de personnes issues d'un milieu familial défavorisé économiquement :

Les jeunes issus des milieux affectés par la pauvreté chronique et marqués par le sous développement économique ont moins de chance que d'autres de terminer leurs études secondaires. Leur passage à l'enseignement supérieur est également réduit, du fait que les valeurs familiales et les attentes du milieu n'y prédisposent pas davantage (...) la poursuite des études et la persévérence jusqu'à la réussite demeurent significativement moins prononcées dans les milieux plus défavorisés. Effectivement, plus le jeune est d'origine modeste, plus il risque de quitter l'école tôt (...). L'établissement (collégial ou universitaire) doit en quelque sorte compenser un encouragement et un soutien familial souvent déficients pour ne pas dire inexistants. (p.72)

Donc, il est clair que les jeunes issus d'un milieu familial défavorisé économiquement ont un net désavantage par rapport aux autres jeunes provenant de familles mieux nanties quant à la possibilité d'atteindre et de réussir des études de niveau post-secondaire. Et ces écarts se dessinent plus particulièrement au niveau universitaire. Comparativement à ceux qui sont issus de familles à faible revenu (ou défavorisées économiquement), les étudiants issus de familles à revenu élevé sont deux fois plus susceptibles de fréquenter l'université (Tamburri, 2002; CSE, 2000). À cet effet, Tamburri (2002) rapporte que cet écart tient sans doute aux fortes exigences scolaires des universités

et au faible dossier scolaire des candidats issus de familles défavorisées. De plus, le coût élevé des études universitaires serait également un facteur, mais d'ordre secondaire.

À la lumière de tous ces faits, on peut en déduire que plus la situation socio-économique familiale d'une personne est défavorisée, moins elle a de chance de réussir des études de niveau secondaire et encore moins de niveau collégial et universitaire. De même, les études faites dans le domaine de l'éducation, traitant de la relation entre l'origine sociale défavorisée d'un individu et sa trajectoire scolaire, se sont principalement intéressées à ceux qui ne persévérent pas. Par contre, une recherche récente du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) fait exception et traite de la réussite scolaire en milieu populaire.

Au cours de l'année 2000, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) a publié une étude intitulée *Familles, école et milieu populaire* (Bouchard *et al.*, 2000). L'objectif de leur recherche était de présenter et de faire émerger un ensemble de caractéristiques particulières aux familles et aux enfants fréquentant le primaire et de milieu socio-économiquement faible qui connaissent du succès à l'école. On voit donc ici la similitude apparaître entre l'étude menée par le CRIRES et le présent projet de recherche de maîtrise. Cependant, plusieurs points les différencient. D'abord, les assises théoriques de ce groupe de recherche sont très variées et certaines sont à caractère sociologique. Quant à la méthodologie, elle est différente au niveau du choix des sujets (des élèves du primaire qui connaissent ou non du succès à l'école et leur parents) mais aussi au

niveau de la façon dont les entrevues ont été menées. Mais comme cette étude originale a une préoccupation semblable à celle de la présente recherche, soit la réussite scolaire de personnes issues d'un milieu défavorisé, les résultats obtenus par le CRIES sont donc présentés dans les lignes subséquentes. Donc, Bouchard *et al.* (2000) ont fait ressortir les caractéristiques des élèves du primaire qui connaissent du succès à l'école et de leur famille de milieu populaire. En voici les principales conclusions.

Les familles de milieu populaire où les enfants sont en situation de réussite scolaire se caractérisent ainsi (Bouchard *et al.*, 2000; Bouchard et St-Amant, 2000):

- ✓ Ces familles privilégient les échanges et la discussion au contrôle et à l'imposition d'idées. Elles adoptent une unité de points de vue entre les parents lorsqu'ils sont tous les deux présents. Ainsi, dans ce contexte démocratique, les enfants développent de la confiance en soi et de l'autonomie.
- ✓ Ces jeunes éprouvent du plaisir à apprendre et reconnaissent les compétences et les qualités humaines de leurs enseignants. L'école est pour eux un lieu d'apprentissage où toutes les matières enseignées prennent un sens concret et ont une utilité concrète. Dans l'ensemble, ils ont une vision positive de l'école et de l'apprentissage.
- ✓ Ces enfants connaissent des moyens pour remédier à leurs difficultés. Par exemple, ils ont réfléchi sur les façons d'améliorer leurs résultats: être attentif en classe, faire des efforts supplémentaires, demander de l'aide à quelqu'un, etc. De même, ces enfants font preuve d'autonomie dans la gestion de leur temps de travail et de loisir.
- ✓ Ces jeunes ont déjà réfléchi à leur avenir et leurs aspirations scolaires et professionnelles sont élevées. Ils anticipent leur futur et élabore des projets en ce sens. Leurs parents témoignent d'une grande confiance dans leurs capacités et aspirent à leur développement intégral, à leur réussite éducative et sociale.
- ✓ Dans ces familles, l'axe mère/ enfant est très présent. Celui-ci renforce le lien avec l'école. Ces mères n'hésitent pas à se servir de leurs propres expériences pour motiver leur enfant. Leur investissement et leur soutien sont constants et quotidiens.
- ✓ Ces jeunes font beaucoup de lecture, au-delà de celle obligatoire, en guise de loisir.
- ✓ Ces jeunes ont conscience des inégalités de sexe et manifestent une ouverture vers des pratiques plus égalitaires.

De même, il ressort de cette recherche que le fait de vivre dans une famille monoparentale ou recomposée n'a pas d'impact apparent sur le rendement scolaire des jeunes. Dans un même ordre d'idées, il n'y aurait pas de lien entre une histoire scolaire difficile des parents et la valeur qu'ils accordent à la scolarisation de leurs enfants (Bouchard *et al.*, 2000).

De plus, pour cette recherche, Bouchard *et al.* (2000), ont rencontré des familles également de milieu populaire dont les enfants ont des difficultés académiques. Cependant, il apparaît que les caractéristiques, énumérées précédemment, des familles dont les enfants sont en situation de réussite, ne se retrouvent pas dans les familles d'enfant en difficulté. Enfin, Bouchard et St-Amant (2000) concluent ainsi :

Les résultats présentés soulignent (...) l'interdépendance entre l'école et la famille. De ce point de vue, et à l'image de l'enfant lui-même dont les expériences forment un tout, la vie familiale constitue une partie intégrante du « système scolaire » en ce qu'elle structure les chances objectives de réussite à l'école. Le milieu social d'origine devient alors un point de repère pour cibler les interventions en vue de favoriser la réussite et, à long terme, lutter contre la pauvreté. (p.22)

Ces caractéristiques sont celles observées dans le cadre de familles de milieu populaire dont les enfants sont au primaire. Reste à savoir si ces particularités restent les mêmes avec l'avancement en scolarisation des enfants et si d'autres éléments extérieurs ou non à la famille ont une influence sur ces jeunes à la trajectoire scolaire exceptionnelle étant donné leur condition d'origine. C'est ce que cette recherche veut faire émerger en s'appuyant sur le vécu de personnes ayant ce profil mais qui sont plus avancées dans leur cheminement scolaire et de vie, soit qui ont atteint l'université. C'est donc de ce cas particulier

dont traite ce travail de recherche, c'est-à-dire le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économiquement défavorisé, et cela est davantage explicité à la section suivante.

1.2. *Problématique spécifique*

Cette section a pour but de cibler plus spécifiquement le problème de recherche et sa pertinence. Les intentions de recherche poursuivies y sont également décrites.

1.2.1. *Problème de recherche*

Il est généralement admis par la communauté scientifique, mais aussi par la population en général, que les jeunes issus d'un milieu défavorisé socio-économiquement voient leurs chances de réussite scolaire restreintes. La socialisation, l'acculturation et les aspirations médiatisent le rapport entre l'origine sociale et, par le fait même, la condition socio-économique générale et le cheminement scolaire d'un individu. Ainsi, les personnes issues d'un milieu familial défavorisé économiquement risquent davantage de décrocher au cours de leur études secondaires, et ces risques augmentent considérablement au niveau des études post-secondaires (CSE, 2000). Donc, plus on avance en scolarité, plus les chances de réussite scolaire sont faibles en ce qui concerne les personnes issues d'un milieu socio-économiquement défavorisé. D'ailleurs, les étudiants hautement scolarisés proviennent de

familles qui, dans l'ensemble, se situent à un plus haut niveau dans l'échelle socio-économique (Drolet, 2003; CSE, 2000, 1992).

Cependant, il est important de noter que les jeunes défavorisés ne sont pas nécessairement dépourvus de toutes possibilités de réussite scolaire, tant au secondaire, qu'à l'université (FCE, 1991). En effet, le fait d'appartenir à un groupe social défavorisé n'entraîne pas d'emblée de déficits qui expliquent les écarts et les difficultés qu'ils peuvent avoir à l'école. D'ailleurs, il est démontré que les enfants issus de milieux défavorisés ont les mêmes capacités d'apprentissage que les autres (Drolet, 2003). C'est plutôt que, malheureusement, les problèmes liés à la pauvreté et ses causes placent souvent l'individu défavorisé dans une situation culturelle très désavantageuse au sein de la société et ce dernier a de fortes chances de reproduire la condition sociale de ses parents. On ne peut toutefois pas affirmer qu'il s'agit là d'une réalité implacable et inévitable (FCE, 1991).

En effet, certaines gens parviennent à améliorer leur statut socio-économique ou socio-professionnel d'origine (c'est-à-dire celui de leurs parents), et ce principalement par la scolarisation. Ce passage d'un statut à un autre est qualifié de mobilité sociale intergénérationnelle (ascendante dans le cas d'une amélioration et descendante dans le cas contraire). Ainsi, bien que les étudiants d'origine sociale élevée soient nettement avantagés lorsqu'on considère leurs chances de mobilité sociale ascendante, il reste que certaines personnes issus de milieux moins nantis (ou défavorisés) en arrivent à améliorer leur statut social par rapport à celui de leurs parents (Robert et Tondreau, 1997).

Donc, certaines personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé atteignent ou réussissent des études de niveau universitaire. Mais comment se fait-il, malgré tous les obstacles qu'ils ont eu à traverser, qu'ils soient d'ordre économique ou culturel, que ces individus aient pu persister dans leur cheminement scolaire jusqu'aux études de niveau universitaire? Quelles ont été leurs motivations, leurs aspirations, leurs cheminements personnel et scolaire? Y a-t-il eu des événements ou des rencontres qui ont inspiré ces individus? Étaient-ils performants à l'école? Se sentaient-ils différents des autres? C'est donc ce dernier cas particulier de la réussite scolaire qui a inspiré et amené à formuler la question, le but et les objectifs de recherche suivants.

1.2.2. *Question, but et objectifs de recherche*

Étant donné le problème ou sujet de recherche, c'est-à-dire le cheminement jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économiquement défavorisé, on veut répondre à la question de recherche suivante : Par quels motifs des personnes issues d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement, et ayant atteint ou réussi des études universitaires, expliquent-elles leur cheminement (ou réussite) scolaire?

Ainsi, en gardant comme cadre de recherche qualitative une logique d'investigation compréhensive, le but poursuivi par cette recherche est de comprendre et d'interpréter, suivant une logique ethnosociologique, la réussite scolaire de personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé ou, en d'autres mots, on veut comprendre et

interpréter les motifs liés à la réussite scolaire selon ces mêmes personnes. De ce but, on tire trois objectifs de recherche : Identifier les principaux motifs (ou raisons) liés à la réussite (ou à la persistance) scolaire selon des personnes issues d'un milieu familial défavorisé économiquement qui ont atteint les études universitaires, expliciter la signification des motifs ciblés par les sujets en cause, et dégager les récurrences ou les constantes, s'il y a lieu, entre les motifs identifiés par les sujets, ainsi que les cas particuliers.

1.2.3. *Pertinence scientifique et sociale de la recherche*

À ce moment-ci, on peut se demander pourquoi faire une recherche voulant comprendre et interpréter, dans une optique ethnosociologique, la réussite scolaire de personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé. D'abord, même si les recherches ayant pour thèmes principaux la réussite, le décrochage scolaire et ses variantes sont nombreuses, on ne s'intéresse que peu ou pas du tout à la réussite scolaire d'individus provenant des milieux défavorisés. Ces gens sont pourtant au cœur d'un phénomène très particulier puisqu'ils persistent aux études, et atteignent même dans certains cas les études de niveau universitaire, contre toute attente étant donné leur situation économique et sociale, la pauvreté économique familiale étant un prédicteur déterminant de l'échec et du décrochage scolaire tel qu'explicité précédemment. Ainsi, cette recherche démontre une certaine originalité en s'intéressant à un phénomène méconnu de la communauté scientifique et même de la société en général.

Ensuite, l'optique à travers laquelle s'articule cette recherche lui confère également un caractère original. En effet, bien qu'à première vue la problématique de recherche aurait pu être étudiée dans un cadre quantitatif (statistique et analytique) comme le sont la plupart des études faites en sciences de l'éducation concernant la persistance aux études, le chercheur a plutôt choisi de combiner à la fois les forces de la recherche qualitative et celles de la perspective ethnoscopologique, par l'utilisation de la méthodologie du recueil de récits de vie (scolaire), afin de mieux comprendre la réussite scolaire de personnes issues d'un milieu caractérisé par la pauvreté, et ce en laissant la parole à ces acteurs sociaux. Ainsi, on veut investiguer le problème à l'étude d'abord dans un but compréhensif afin de cerner quelques éléments importants permettant de répondre à la question de recherche.

Enfin, le prochain chapitre est consacré à la présentation du cadre théorique et conceptuel à caractère sociologique ayant guidé le travail de collecte et d'analyse des données de la recherche.

CHAPITRE II

Cadre théorique et conceptuel

Ce chapitre a pour but de présenter un exposé de différents modèles et assises théoriques, fondés sur des écrits scientifiques, ayant des liens étroits avec le sujet de ce mémoire de maîtrise, soit le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économiquement défavorisé. La sociologie de l'éducation est abordée de façon plus générale dans la première partie de ce chapitre pour, subséquemment, être présentée de manière plus spécifique à travers les théories macro et microsociologiques. La dernière partie présente un résumé des choix conceptuels ciblés tout au long de ce chapitre.

2.1 *Une approche sociologique*

Précurseur important de la sociologie, Auguste Comte (1798-1857) inventa en 1839 le terme « sociologie » qui désigne essentiellement la science de la société. Il sera repris par Émile Durkheim (1858-1917) qui a établi les fondations de cette nouvelle science comme discipline universitaire à part entière. Progressivement, la sociologie déborda du milieu

universitaire avec la création du métier de sociologue et la création d'organismes importants de recherche dans le domaine. Si la sociologie a depuis acquis ses lettres de noblesse, elle demeure mouvante, traversée par divers courants et une grande variété d'approches (Valade, 1999; Campeau et al, 1998; Étienne *et al.*, 1997). De manière générale, Campeau *et al.* (1998) définissent ainsi la sociologie :

Elle (la sociologie) a comme objet l'étude de la société et explique tous les comportements en soulignant leur caractère social. Dans cette discipline, un phénomène social ne peut s'expliquer que par des éléments du social. En puisant dans ses traditions, elle utilise différentes façons d'étudier le rapport entre l'individu et la société. La sociologie est issue de conflits avec des disciplines qui s'étaient implantées avant elle. Pour se développer, elle s'est démarquée de la psychologie et de l'histoire. (p.13)

Cette recherche-ci s'articule donc autour de divers concepts théoriques tirés de la sociologie, science présentant une perspective centrée sur le social.

2.2 *Sociologie et éducation*

L'école (ou les systèmes éducatifs), en tant qu'institution relativement autonome par rapport au reste de la société, a justifié en quelque sorte la constitution d'une sociologie de l'éducation (Bulle, 2000). Ainsi, cette recherche s'appuie en partie sur les fondements tirés du champ désigné, selon les auteurs, comme sociologie de l'éducation ou de l'école qui se soucie davantage de la scolarisation (les appellations générales sociologie de l'éducation et de l'école sont ici utilisées sans distinction) (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Les théoriciens sociologues ont donc cherché à comprendre le mode de fonctionnement du

système scolaire qui a pour mandat général de socialiser, transformer et intégrer les différentes générations de notre société (Duru-Bellat et Van Zanten, 1994).

C'est d'abord Durkheim (1858-1917) qui a établi les premières thèses relatives au fonctionnement de l'école. Il est d'ailleurs reconnu comme le fondateur de la sociologie de l'éducation (Boudon, 1999; Durand et Weil, 1997). Ses thèses ont été dominantes jusque dans les années 50 et 60 alors qu'un renouvellement de perspective s'entreprit, ceci s'expliquant par le phénomène relativement nouveau de la démocratisation de l'éducation d'après-guerre (Boudon, 1999; Van Haecht, 1998). Ainsi, depuis le début des années 50, les enquêtes sociologiques mettent en évidence le lien entre la réussite scolaire et l'origine sociale des élèves ainsi que la contribution effective de l'école à la reproduction des rapports sociaux inégaux (Crahay, 2000; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Durand et Weil, 1997). D'abord, les sociologues ont fait des analyses de type macrosociologique de la fonction de socialisation de l'école puis, plus récemment, leur ont succédé des analyses dites microsociologiques davantage centrées sur le vécu et le choix des acteurs. Ainsi, la compréhension des inégalités devant l'éducation a été enrichie par la prise en compte du niveau individuel (Boudon, 1999; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Van Haecht, 1998).

Les deux prochaines parties dressent un portrait général et une critique des analyses macro et microsociologiques de l'éducation qui ont tenté d'expliquer chacune à leur façon l'égalité ou l'inégalité des chances devant l'éducation.

2.3 Théories macro et microsociologiques

La sociologie de l'éducation a été caractérisée par divers courants qui ont évolué à travers le temps. Les années 60 et 70 ont été dominées par des analyses de type macrosociologique ne reconnaissant guère d'importance à l'acteur comme individu. Il existe deux principales théories macrosociologiques, le fonctionnalisme qui marqué les années 60 et le conflictualisme qui a dominé la décennie suivante. Elles tendent toutes deux à concevoir les individus comme largement déterminés par leur passé et dotés de très peu d'autonomie par rapport aux structures de la société. De même, elles analysent l'agir des individus à partir des structures sociales et des fonctions globales de l'école. Ces deux courants sont toutefois divergents sur le plan idéologique. Quant aux théories microsociologiques, dites interactionnistes, davantage émergentes depuis les années 80 bien qu'elles aient commencé à se développer vers la fin des années 60, elles se centrent sur l'acteur et remettent en cause le caractère déterministe des relations entre origine sociale et cheminement scolaire (Crahay, 2000; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Campeau *et al.*, 1998; Van Haecht, 1998; Robert et Tondreau, 1997). Les lignes qui suivent seront consacrées à la présentation de ces théories sociologiques qui ont marqué et qui marquent encore le champ de l'éducation.

2.3.1 *Théories macrosociologiques*

Le courant des théories macrosociologiques prend assise sur le concept de l'école dite « reproductrice » (ou « sociolisante »). Ces théories plutôt globalisantes se penchent sur des facteurs externes à l'individu qui le conditionnent et qui le guident dans ses actions (Campeau *et al.*, 1998). Pour les fonctionnalistes, cette expression signifie la reproduction des valeurs communes alors que pour les conflictualistes cela réfère à la reproduction des rapports sociaux conflictuels (Durand et Weil, 1997; Robert et Tondreau, 1997; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Bien que ces théories aient été surtout dominantes vers 1960-1970, leur cadre interprétatif occupe encore une position importante dans la sociologie de l'éducation (Bulle, 2000).

2.3.1.1 *Le fonctionnalisme*

Selon la théorie fonctionnaliste, les éléments d'une société forment un tout indissociable et jouent un rôle dans le maintien de l'équilibre d'ensemble. Cette théorie presuppose la stabilité et l'intégration des systèmes sociaux et tend à ramener l'explication des faits sociaux à la mise en évidence de leurs fonctions (Cuin, 1999).

Toujours selon cette théorie inspirée par Durkheim, la culture de classe n'existe pas, il s'agit plutôt d'une culture unitaire qui regroupe des valeurs et des pratiques nombreuses dans lesquelles tous peuvent se reconnaître. En effet, la société n'est pas divisée en classe mais plutôt en strates sociales. Il y aurait ainsi concordance entre la hiérarchie scolaire et

celle des professions sur le marché du travail. Ces strates sociales mettent en évidence un système d'inégalités fondé sur le prestige et l'estime entre les individus de la collectivité. Cependant, ces inégalités sont dites nécessaires par les fonctionnalistes puisqu'elles assurent la survie du système social et qu'elles favorisent son bon fonctionnement. Les inégalités sociales sont donc vues comme « naturelles » et sont le résultat de la compétition sociale entre les individus (Robert et Tondreau, 1997).

La perspective fonctionnaliste ne questionne pas les fondements de la socialisation et de la sélection de l'école, mais voit plutôt cette dernière comme un vecteur d'émancipation et de progrès qui aurait une visée d'intégration à une culture partagée par la majorité. De plus, pour les fonctionnalistes, l'éducation a pour fonction essentielle d'inculquer les valeurs de la société et de préparer chacun à la place qui sera être la sienne dans la division sociale du travail, donc l'école unifie et diversifie sans pour autant diviser. La société attribue ainsi à ses membres les diverses positions sociales contribuant au maintien et au développement de la société (Robert et Tondreau, 1997).

De même, l'accès à l'école constitue un moyen d'atteindre l'égalité sociale en fournissant à chacun des chances égales. Pour les tenants de cette approche, l'égalité des chances devant l'éducation permet aux couches socialement moins favorisées de la population d'améliorer leurs conditions d'existence en acquérant les diplômes nécessaires à leur promotion sociale (Robert et Tondreau, 1997). En effet, pour les fonctionnalistes, la mobilité sociale, c'est-à-dire le passage effectué par un individu d'un statut socio-

économique ou socio-professionnel à un autre de manière ascendante (amélioration du statut) ou descendante (détérioration du statut), est possible lorsque les chances d'accès à l'éducation sont les mêmes. Dans le cadre de l'analyse fonctionnaliste, l'égalité des chances devant l'école devrait entraîner graduellement l'égalité sociale (Robert et Tondreau, 1997; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999).

Et qu'en est-il de ceux qui ne parviennent pas à s'intégrer à cette société consensuelle? Ils sont des marginaux, des anticonformistes ou tout simplement des déviants. Ils seront à la limite exclus du système. L'échec scolaire serait principalement dû à un manque de motivation aux études, lié à un problème de fonctionnement de l'école ou à une mauvaise orientation scolaire (Campeau *et al.*, 1998; Robert et Tondreau, 1997).

2.3.1.2 *Le conflictualisme*

Les conflictualistes, également désignés par certains auteurs comme marxistes (le marxisme peut aussi être considéré comme une théorie issue du modèle conflictualiste), ont douté du rôle que les fonctionnalistes attribuent à l'école, soit favoriser le progrès et la mobilité individuelle (Durand et Weil, 1997; Robert et Tondreau, 1997; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Selon eux, l'école est une instance de contrôle et de reproduction sociale. Pour les conflictualistes, l'ordre social ne repose pas sur un consensus fait de valeurs partagées mais plutôt sur le pouvoir de contrôle du groupe dominant qui utilise les institutions scolaires afin de reproduire sa position de domination. En effet, la division en

classes sociales, une dominante et l'autre dominée, la première exploitant l'autre, constitue la base de la vision sociale des marxistes.

Ainsi, pour les conflictualistes, l'école divise chaque génération selon l'origine sociale et amène chacun à rejoindre sa condition d'origine. De plus, les tenants de cette théorie croient que l'école légitime les hiérarchies en faisant que ceux qui réussissent correspondent mieux aux critères particuliers du groupe dominant (Robert et Tondreau, 1997; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Donc, la culture n'y est pas considérée comme partagée mais plutôt comme la matérialisation du modèle culturel dominant qui est porteur de hiérarchisation, de discrimination et d'exclusion. L'école ne peut être neutre ou démocratique dans la vision marxiste. Dans une société de classes, l'école ne peut être qu'une école de classes (Robert et Tondreau, 1997).

De même, à leur façon, Bourdieu et Passeron (1970) ont développé cette perspective conflictualiste en proposant une explication des inégalités selon l'origine sociale (théorie de la violence symbolique). L'école, selon leur analyse, participe au renouvellement de l'inégalité sociale par le biais de l'imposition de la culture dominante comme culture légitime (Ansart, 1999b). Ils affirment que les inégalités sociales sont d'abord expliquées par un mécanisme d'héritage culturel familial, souvent étroitement lié aux conditions socio-économiques du milieu d'origine. En effet, selon eux, dans bon nombre de cas, à savoir lorsque les parents sont moins scolarisés, moins leur bagage culturel est grand et plus leur condition économique est faible. D'où on peut tirer comme conclusion que les enfants issus

d'un milieu économiquement défavorisé ont un moins grand bagage culturel, donc un déficit scolaire par rapport à ceux qui originent d'une famille plus scolarisée et par le fait même généralement mieux nantie. Ainsi, les individus, selon leur rang social, apprennent de leur expérience du présent et apprennent également à ne désirer que ce qui est probable selon le groupe auquel ils appartiennent, d'où reproduction des inégalités sociales. Or, l'école se montre indifférente à cette diversité d'héritage culturel et, en ne la considérant pas, ne fait qu'entretenir la reproduction de la hiérarchie sociale (Crahay, 2000; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Robert et Tondreau, 1997). Ainsi, dans ces conditions, il semble presque impossible pour Bourdieu et Passeron de parler de mobilité sociale. Comme le spécifie Robert et Tondreau (1997) :

En fait, ils (Bourdieu et Passeron) reconnaissent qu'il y a des cas de mobilité sociale, comme ces élèves qui proviennent de classes défavorisées qui, ne réussissant pas particulièrement à l'école, parviennent grâce à leurs « dons » particuliers à transcender les difficultés scolaires pour parvenir à une situation de réussite. Toutefois, ils ne sont que quelques-uns. Ils seront vite récupérés par le milieu ambiant, acculturés par ce milieu, et se fondront dans le système de valeurs de ceux qui réussissent, c'est-à-dire ceux qui généralement proviennent de la classe dominante (...). (p.131)

Enfin, pour les conflictualistes, parler d'égalité d'accès à l'éducation constitue une façon pour la classe dominante de cacher les processus de reproduction sociale lui permettant de conserver et de perpétuer ses priviléges de classe. Ainsi, l'idéologie fonctionnaliste n'est qu'un paravent qui dissimule la rigidité et la fermeture de la société. Le peu de mobilité sociale dans les sociétés industrialisées en serait la preuve selon les tenants du conflictualisme (Robert et Tondreau, 1997).

2.3.1.3

Critique des théories macrosociologiques

Ces différentes théories macrosociologiques liées à l'école reproductrice ont suscité les critiques des sociologues davantage partisans d'une analyse microsociologique de la situation des inégalités sociales et du rôle de l'école. Selon eux, la perspective macrosociologique limite l'école à une fonction de reproduction d'un consensus social ou des rapports de domination ce qui signifierait que, quelle que soit la manière dont est organisée la société, l'école forgerait continuellement un modèle identique à celle-ci. Or, ce n'est pas le cas puisqu'on observe depuis déjà longtemps des exemples contredisant cette vision déterministe, telles la mobilité sociale et la formation de nouveaux groupes sociaux. D'ailleurs, dans le cadre de cette recherche, on est justement dans cette impasse face aux analyses macrosociologiques du monde de l'éducation : cette recherche veut comprendre pourquoi des personnes issues d'un milieu défavorisé atteignent les études universitaires, phénomène exceptionnel ou marginal n'étant pas expliqué par le concept de «l'école reproductrice» et même que cela remet en cause la valeur des déterminismes sociaux que ce courant met en évidence. De plus, les «nouveaux» sociologues (tenants d'une analyse microsociologique de l'éducation) reprochent aux théoriciens de la reproduction d'être restés coupés de la réalité quotidienne de la vie scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992, 1999; Trottier, 1987).

Ces critiques ont donc incité les sociologues à revoir leur façon d'expliquer les inégalités sociales produites par le système éducatif. De là, sont apparues les premières théories interactionnistes à tendance microsociologique davantage centrées sur l'individu

lui-même (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992, 1999; Campeau *et al.*, 1998 ; Robert et Tondreau, 1997).

Enfin, les concepts liés aux théories microsociologiques collent davantage à la problématique de cette recherche de maîtrise puisqu'on veut tenir compte de l'acteur lui-même et de ses interactions avec la société, en supposant que son comportement n'est pas complètement déterminé par cette dernière, comme le suggère le courant macrosociologique. Les concepts liés à la microsociologie sont donc présentés dans les pages subséquentes.

2.3.2 *Les courants microsociologiques*

L'insatisfaction soulevée autour des théories macrosociologiques de la reproduction a amené les sociologues à se tourner vers une analyse différente de l'inégalité des chances devant l'éducation. Ainsi, surtout depuis le début des années 80, un changement de paradigme s'est amorcé : d'une vision déterministe qui explique l'inégalité des chances devant l'éducation comme étant déterminée par les structures sociales et les processus scolaires, on se situe à présent dans un paradigme donnant une place essentielle aux acteurs ou, autrement dit, prenant compte du niveau individuel (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992, 1999; Trottier, 1987).

2.3.2.1 *L'interactionnisme*

La théorie microsociologique interactionniste place l'individu au cœur de l'analyse des faits sociaux. Comme le spécifie Campeau *et al.* (1998) :

Elle (la théorie interactionniste) part du point de vue de l'individu et développe l'idée que chaque être humain, en association avec les autres, contribue à faire de la société ce qu'elle est. Elle s'intéresse avant tout à la richesse du vécu de chaque individu, agissant librement dans un contexte social précis. L'état de la société dépendrait principalement d'une multitude de petites interactions concrètes entre les personnes et les groupes. (p.69)

Ainsi, autour du courant microsociologique, se sont développées différentes perspectives théoriques qui se centrent sur l'acteur, son comportement et ses caractéristiques sociales selon son origine, ses aspirations, ses motivations, etc. (Durubellat et Van Zanten, 1992, 1999). Les perspectives interactionnistes, bien qu'ayant comme préoccupation commune leur intérêt pour l'acteur, prennent des formes variées. D'ailleurs, comme le souligne Durand et Weil (1997), traditionnellement, chaque auteur et/ou sociologue reconstruit le champ éducatif selon sa perspective, en se démarquant des autres tendances et celles-ci sont fort nombreuses. C'est en tenant compte de cette réalité que les sections suivantes ne sont consacrées qu'à la présentation de différents concepts tirés de l'analyse microsociologique de divers auteurs ou théories susceptibles de permettre la compréhension du phénomène étudié, soit le cheminement (ou réussite) scolaire jusqu'à l'université de personnes issues d'un milieu familial défavorisé.

Les lignes qui suivent présentent donc certains concepts microsociologiques tenant compte de l'acteur en tant qu'individu, doté de comportements et d'attitudes, n'étant pas totalement déterminé par la société. On lui accorde une certaine rationalité limitée qui est toutefois influencée par les contextes culturel, familial et scolaire dans lesquels il évolue. À travers ces contextes, l'acteur entretient divers rapports sociaux avec les personnes qu'il côtoie. Cela influence ses représentations et lui confère des limites, des contraintes et des opportunités. L'acteur lui-même, les contextes dans lesquels il évolue et les rapports qu'il entretient avec les autres influencent ses aspirations. À partir des contextes, de ses rapports avec les autres, de ses représentations et de ses aspirations, l'acteur analyse les situations et prend des décisions qui influenceront ses attitudes et ses comportements futurs, qui eux influenceront ses trajectoires scolaire et sociale ou, autrement dit, son parcours de vie. L'acteur, quant à lui, expliquera son cheminement de vie à travers les mobiles ou les motifs qui l'ont poussé à agir. Évidemment, chacun de ces concepts (acteur social, rapports sociaux, représentations, aspirations, prise de décision et trajectoire de l'acteur) sont intimement liés et s'influencent mutuellement. Cependant, les sections suivantes tentent de cerner chacun de ces concepts de façon distincte tout en tenant compte de leur interrelation et de leur influence les uns sur les autres, pour enfin visualiser le tout de façon plus synthétique et schématique à la fin de ce chapitre. Enfin, le tableau 2.1 (voir pages suivantes) présente une synthèse des principales caractéristiques des théories fonctionnaliste et conflictualiste, dites macrosociologiques, et celles de la théorie interactionniste, dite microsociologique, exposées précédemment dans ce chapitre.

Tableau 2.1 Principales caractéristiques des théories sociologiques

Caractéristiques des théories	Théories sociologiques		
	Fonctionnalisme	Conflictualisme	Interactionnisme
Ordre d'analyse	Macrosociologie	Macrosociologie	Microsociologie
Concepts clés	Socialisation, valeurs et normes communes ou unitaires, intégration sociale, équilibre.	Structures sociales, luttes des classes, rapports sociaux de domination, conflits sociaux.	Interactions entre les individus et les groupes sociaux. Tient compte du niveau individuel et place l'individu au cœur des faits sociaux.
Analyse de la société	<p>La société est composée de strates sociales qui forment un système interdépendant.</p> <p>Met l'accent sur l'ordre social qui est fondé sur une multitude de règles qui régissent les interactions entre les acteurs sociaux.</p> <p>Voit la société comme étant en harmonie.</p>	<p>La société est composées de classes sociales (dominante et dominée) en conflit. Ces tensions expliquent le changement social.</p> <p>Met l'accent sur le désordre social engendré par les rapports sociaux d'exploitation et de domination.</p> <p>Voit la société comme étant en conflit.</p>	<p>La société est composée d'une somme d'interactions entre les individus qui accordent une signification aux actions des autres.</p> <p>Met l'accent sur l'ordre social qui repose sur le fonctionnement efficace des institutions.</p> <p>Voit la société comme étant en harmonie.</p>
Position face aux inégalités sociales	Les inégalités sociales sont vues comme « naturelles » et sont le résultat de la compétition sociale entre les individus.	<p>Reproduction des inégalités sociales.</p> <p>Division en classes sociales : dominante et dominée, la première exploitant l'autre.</p> <p>Les inégalités sociales sont aussi expliquées par un mécanisme d'héritage culturel familial, souvent étroitement lié aux conditions socio-économiques du milieu d'origine.</p>	<p>Les inégalités sociales sont la résultante des interactions et des décisions des acteurs.</p> <p>Elles sont attribuables à des différences dans les ressources culturelles qui sont transmises à l'individu, dans ses motivations et dans ses choix, et cela en tenant compte des diverses ressources qui lui sont disponibles en fonction de sa position sociale.</p>

Caractéristiques des théories (suite)	Théories sociologiques		
	Fonctionnalisme	Conflictualisme	Interactionnisme
Fonction / rôle de l'école	<p>L'école est un vecteur d'émancipation et de progrès qui a une visée d'intégration à une culture partagée par la majorité.</p> <p>L'école constitue un moyen d'atteindre l'égalité sociale en fournissant à chacun des chances égales d'accès à l'école.</p> <p>L'éducation a pour fonction essentielle d'inculquer les valeurs de la société et de préparer chacun à la place qui va être la sienne dans la division sociale du travail.</p>	<p>L'école divise chaque génération selon l'origine sociale et amène chacun à rejoindre sa condition d'origine.</p> <p>L'école légitime les hiérarchies en faisant que ceux qui réussissent correspondent mieux aux critères particuliers du groupe dominant.</p>	<p>Fonction de promotion sociale : l'éducation constitue un facteur de mobilité sociale ascendante.</p> <p>Fonction de reproduction sociale : l'école produit une sélection sociale basée sur la classe socio-économique.</p>
Mobilité sociale	<p>Mobilité sociale possible.</p> <p>L'égalité des chances devant l'éducation permet aux couches socialement moins favorisées de la population d'améliorer leurs conditions d'existence en acquérant les diplômes nécessaires à leur promotion sociale.</p>	<p>Mobilité sociale presque impossible.</p> <p>Reproduction de la hiérarchie sociale puisque l'école divise chaque génération selon l'origine sociale et amène chacun à rejoindre sa condition d'origine.</p>	<p>Mobilité sociale possible.</p> <p>Elle est surtout tributaire des décisions de l'individu, décisions prises en fonction de sa position sociale et de ses ressources.</p>

Caractéristiques des théories (suite)	Théories sociologiques		
	Fonctionnalisme	Conflictualisme	Interactionnisme
Critique	Description des phénomènes en mettant de côté leur histoire. Présentation d'une image trop statique et figée de la société.	Difficulté d'expliquer des comportements précis. Présentation d'une image de société qui se reproduit continuellement n'expliquant pas, par exemple, la mobilité sociale ascendante.	Tendance à nier les phénomènes de pouvoir et de classes sociales. Très centré sur le vécu des individus en oubliant la part importante des déterminismes sociaux. Réduit les faits de société à l'agrégation d'actions individuelles rationnelles.

Inspiré de Campeau *et al.* (1998) et Robert et Tondreau (1997).

2.3.2.2 *L'acteur social*

Tel que précisé plus tôt, la microsociologie met l'accent sur l'acteur. Par « acteur », on désigne l'individu qui agit selon ses propres desseins, ses propres motivations (Ansart, 1999a). L'acteur social, c'est le sujet qui agit en saisissant les opportunités qui s'offrent à lui dans le cadre de contraintes qui sont les siennes. L'acteur est donc libre tout en existant dans des systèmes organisés qui l'influencent (Danvers, 1992).

De plus, comme l'explique Duru-Bellat et Van Zenten (1999) en ce qui concerne l'acteur:

Son comportement, qui ne peut être déduit de ses seules caractéristiques sociales, se détermine sur la base de mobiles qu'il convient de prendre en compte, et dans une situation d'interaction qui délimite les « chances de jeu » de chacun. Autour de cette posture de base (la microsociologie), se sont développées diverses perspectives théoriques, qui toutes remettent en cause le caractère automatique des relations entre origine sociale/ carrière

scolaire/ positionnement social, soit le cœur même de « l'école reproductrice ». (p.81)

Cet extrait précise la nature de l'acteur au sein de la microsociologie comme ayant certaines caractéristiques tels des comportements, des mobiles ou des motifs expliquant ses décisions, des interactions, etc.

Son comportement est actif, et s'il est toujours contraint et limité, il n'est jamais directement déterminé; même la passivité est toujours d'une certaine manière le résultat d'un choix. Ce comportement a toujours un sens et le fait qu'on ne puisse l'associer à des objectifs clairs ne signifie pas qu'il est irrationnel, bien au contraire. Au lieu d'être rationnel par rapport à des objectifs, il est rationnel d'une part par rapport à des opportunités et à travers ces opportunités, aux contextes qui les définissent et, d'autre part, par rapport aux comportements des autres acteurs et aux rapports qui existent avec eux. Ses comportements ont donc toujours deux aspects: un aspect offensif, soit la saisie d'opportunités afin d'améliorer sa situation et un aspect défensif soit le maintien et l'élargissement de sa marge de liberté, donc de sa capacité d'action (Danvers, 1992).

On considère l'acteur comme rationnel lorsqu'il explique son comportement par de « bonnes raisons », des motifs. Donc, on dit que son comportement est rationnel si, de son point de vue, l'acteur peut donner un sens à ses comportements. L'acteur n'est cependant pas rationnel par rapport à des fins mais plutôt par rapport à des possibilités et aux contextes qui les caractérisent (Robert et Tondreau, 1997). Par contre, cette rationalité est

limitée puisqu'elle est tributaire des ressources de l'acteur et des contraires structurelles de l'action (Étienne, 1997). Ainsi, la notion de rationalité doit être perçue à travers la position et les caractéristiques de l'acteur (Robert et Tondreau, 1997). La rationalité limitée de l'acteur lui permet de disposer d'une certaine marge de liberté qui lui permet de choisir la solution la plus apte à servir ses projets (Danvers, 1992). Cet aspect de l'acteur, lui conférant un pouvoir décisionnel et des stratégies lui permettant d'atteindre ses fins, est davantage examiné plus loin dans ce chapitre.

De même, l'acteur est caractérisé par ses comportements qui sont le plus souvent influencés par ses attitudes face à la réalité qu'il côtoie. Par comportement, on entend des activités et des processus qui peuvent être observés directement, mais aussi indirectement s'ils sont internes à l'acteur (Danvers, 1992). Les attitudes de l'acteur, quant à elles, sont ses réactions positives ou négatives relatives à un ensemble de référents relatifs à ses croyances, ses idées, ses principes et ses opinions, telle son organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive (Danvers, 1992). Donc, telle que le définit Danvers (1992) :

Une attitude est donc une structure de la personnalité agissant comme facteur de structuration du vécu et du comportement à un niveau non réfléchi. Les attitudes constituent ainsi des prédispositions permanentes à agir d'une certaine manière vis-à-vis d'autrui, à l'intérieur d'un groupe restreint ou d'une situation donnée. (p.34)

Charlot (2002), quant à lui, sans pour autant utiliser le terme acteur, s'intéresse à l'élève comme *sujet* occupant une position sociale dans l'espace social et scolaire. Celui-ci

est confronté à la nécessité d'apprendre et à la présence dans son monde de savoirs de divers types. Pour Charlot (2002), un sujet est :

- ✓ un être humain, ouvert sur un monde qui ne se réduit pas à ici et maintenant, porteur de désirs et porté par ces désirs, en relation avec d'autres êtres humains, qui sont eux aussi des sujets;
- ✓ un être social, qui naît et grandit dans une famille (...), qui occupe une position dans un espace social, qui est inscrit dans des rapports sociaux;
- ✓ un être singulier, exemplaire unique de l'espèce humaine, qui a une histoire, interprète le monde, fait sens dans ce monde, de la position qu'il occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité.

Ce sujet :

- ✓ agit dans et sur le monde,
 - ✓ rencontre la question du savoir comme nécessité d'apprendre et comme présence dans le monde d'objets, de personnes et de lieux porteurs de savoirs,
 - ✓ se produit lui-même et est produit, à travers l'éducation.
- (p.35)

De plus, l'histoire scolaire du sujet (l'élève) est unique, elle est faite de rencontres et d'événements qui lui confèrent une originalité indéniable. Cependant, ces histoires originales ou singulières varient selon l'origine sociale. Le rapport au savoir de chaque sujet est certes également singulier mais aussi social. En effet, pour plusieurs, l'école ne fait sens que par référence au « bon métier ». Cela veut aussi dire que le savoir en tant que tel ne présente guère d'intérêt pour l'élève (Charlot, 1999). Comme l'explique Charlot (1999) : « *Aussi celui-ci (l'élève) est-il fortement tenté de rechercher le meilleur rapport qualité-prix : le moins de fatigue pour le meilleur rendement* » (p.5).

Finalement, l'acteur ou le sujet est un être humain, un être social mais aussi un être singulier. Il est capable d'une certaine rationalité dite limitée, limitée par ses contraintes et les opportunités qui lui sont offertes, par les contextes et les rapports sociaux qu'il entretient avec les acteurs qui l'entourent, ce qui influence ses stratégies décisionnelles. La prochaine section traite plus particulièrement des contextes et des rapports sociaux dans lesquels évolue l'acteur social.

2.3.2.3 *Rapports sociaux de l'acteur*

L'acteur social est doté d'une certaine rationalité dite limitée qui est influencée d'une part par ses contextes culturel et familial et, d'autre part, par ses rapports avec les autres acteurs qui gravitent autour de lui selon ces contextes.

Sociologue notamment reconnu pour son expertise en méthodologie de l'approche biographique et pour ses diverses études sur la mobilité sociale, Daniel Bertaux (1976, 1977, 1997) a émis plusieurs hypothèses relatives aux contextes et aux rapports sociaux pouvant expliquer les différentes trajectoires sociales des individus. Certaines d'entre elles sont susceptibles de permettre la compréhension du phénomène étudié, soit la réussite ou le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu défavorisé, et elles sont présentées dans les lignes qui suivent.

Pour Bertaux (1976), les êtres humains sont des êtres sociaux, ils sont ce que les rapports sociaux font d'eux et s'intéresser à eux mène à étudier les rapports sociaux qui les ont faits. Comme il l'explique (Bertaux, 1997) :

Le projet de vie lui-même, saisi à un certain moment de l'existence, ne s'est pas élaboré in abstracto au sein d'une conscience isolée, mais a été parlé, dialogué, construit, influencé, négocié au cours de la vie en groupe. (p.38)

Ainsi, pour Bertaux, les êtres humains vivent en groupe et d'abord en famille. Selon lui, il existe entre les familles des différences considérables de ressources matérielles et culturelles, de contraintes extérieures, de contextes résidentiels, d'aspirations et de projet. C'est dans cet esprit que l'on comprend que l'individu a des chances de vie qui dépendent dans une large mesure de la situation sociale de la famille d'origine (Bertaux, 1997).

Bertaux a également interprété le phénomène des différentes classes sociales dans une même société en développant le concept de familles de classe. Pour lui, la famille n'existe pas, il n'y a que des familles de classe (Bertaux, 1977). Il explique ainsi sa position (Bertaux, 1977) :

La famille bourgeoise se distingue de la famille cadre, qui se distingue de la famille ouvrière, qui elle-même se distingue de la famille paysanne, parce que derrière une apparence identique (père, mère, enfants) elles constituent des entités structurées selon des modes radicalement différents: les rapports qui y déterminent les pratiques des uns et des autres n'y sont absolument pas les mêmes, pour la simple raison que ces rapports ne découlent ni de la volonté subjective des individus, ni même des normes définies par la loi (Code Civil) mais de la position de la famille dans les rapports de classe. Les familles concrètes résultent des diverses empreintes d'une même institution définie par le Droit, l'institution familiale, sur les divers niveaux de la structure de classe. (p.62)

De plus, BERTAUX explique que les différentes familles de classe sont différentes non pas d'un point de vue subjectif mais plutôt d'un point de vue sociologique. Les quelques exemples qu'il présente sont ici forts éclairants (BERTAUX, 1976) :

(...) ainsi, «gagner l'argent du ménage» prend un sens tout différent selon que le père est manœuvre ou propriétaire d'une chaîne de magasins. Les pratiques extérieures au foyer sont différentes (opposées, en fait): d'où il découle que leur sens au sein du foyer est différent. Autre exemple: le «sens» de la présence des enfants, pour le propriétaire de magasins, tourne autour de l'héritage: ils prendront sa suite à la tête des magasins. Ce «sens» découle d'un rapport sociale institué, extérieur à la famille: l'héritage, ou transition du rapport aux moyens de production (de distribution et d'échange) des parents aux enfants. (p.208)

Donc, la réflexion de BERTAUX met en évidence toute l'importance de la famille quant à la réalisation et même au choix du projet de vie des individus. De même, l'école influence également leur cheminement de vie mais toujours en rapport avec leur origine familiale, ce qui d'ailleurs explique en partie l'inégalité des chances devant l'éducation.

BERTAUX observe aussi qu'il existe un phénomène de mobilité sociale ascendante dans la société. Ainsi, les familles influencent les trajectoires sociales des individus en les amenant à reproduire leurs conditions d'origine, en les changeant, ou en les bonifiant dans certains cas. Cependant, même si le phénomène d'ascension sociale est statistiquement documenté par BERTAUX (1977), ce dernier n'amène pas d'explication claire à ce phénomène autre que de le qualifier d'exceptionnel. Une piste d'explication se retrouve tout de même dans un de ses ouvrages (BERTAUX, 1976). BERTAUX y discute de l'ascension professionnelle (ou non) des ouvriers boulanger vers la fonction de patron. À travers les récits de vie qu'il a réalisés avec ces sujets, il ressort que c'est l'acceptation de faire des sacrifices pour

atteindre l'autonomie au travail qui a fait la différence entre ceux demeurés ouvriers et ceux devenus patrons. Ce serait donc, selon Bertaux, une acceptation différente de la vie, des valeurs différentes et leur degré d'aspiration à l'indépendance qui auraient fait la différence entre les uns et les autres (Bertaux, 1976). En lisant entre les lignes, on peut voir émerger l'idée de degré d'acceptation à faire des sacrifices pour atteindre ses aspirations, mais cela n'est pas davantage développé par l'auteur.

Pour Rochex (1995), l'école et la scolarisation deviennent pour les familles défavorisées l'objet d'attentes ambivalentes et paradoxales où s'exprime à la fois l'espoir que l'enfant échappe à son « destin social » en ne reproduisant pas la vie de ses parents, et la crainte qu'une fois sorti de sa condition, ce dernier renie ses origines et ses proches, devenant étranger en quelque sorte à sa propre famille en lui signifiant même son infériorité (Rochex, 1995, Rochex et Beucher, 1986).

Aussi, Rochex (1995) explique à travers une théorie, décrite comme le «phénomène de la triple autorisation», de quelle façon les sujets issus de milieux pauvres ou défavorisés en arrivent à «quitter leur famille», à en sortir sans pour autant avoir à la renier, afin de réaliser leur aspiration de mobilité sociale ascendante. Ce contexte de triple autorisation semble devenir la condition de l'appropriation des mobilisations et projets (aspirations) parentaux également.

Ainsi, selon Rochex (1995):

- ✓ le sujet s'autorise lui-même à devenir autre que ses parents en ne reproduisant pas leur histoire;
- ✓ les parents autorisent symboliquement le sujet (leur enfant) à différer d'eux-mêmes ;
- ✓ le sujet autorise ses parents à différer de lui en reconnaissant la légitimité de leur histoire et de leurs pratiques qu'il ne veut pas reproduire.

L'enfant s'autorise donc lui-même à différer de ses parents, il autorise ses parents à être différents de lui et l'inverse est tout aussi vrai. C'est donc la reconnaissance de chacun que l'histoire (ou le trajectoire) de l'autre est légitime, sans être la sienne, qui rend possible ce processus de triple autorisation permettant d'éviter la reproduction du sujet de son milieu familial d'origine, et ce sans conflit grave ou insurmontable (Rochex, 1995).

Enfin, si l'acteur est définitivement influencé par les contextes à travers lesquels il évolue et par les rapports sociaux qu'il a avec les différents acteurs qu'il côtoie, et plus particulièrement par son milieu familial d'origine, on peut se demander de quelle façon se manifeste cette influence. La prochaine section traite des représentations de l'acteur qui émergent et qui sont influencées par ses rapports sociaux et leurs contextes.

2.3.2.4 *Représentations de l'acteur*

C'est indéniable, l'acteur social est influencé par les contextes familial, culturel et scolaire à travers lesquels il évolue, et cette influence se manifeste, entre autres, par l'émergence et le renforcement de ses représentations, de sa vision du monde et du sens

qu'il lui attribue. De Montlibert (1990) explique bien, à travers un raisonnement sociologique, ce que sont les représentations des acteurs:

(...) les représentations ne sont pas des « copies » ou des « reflets » des conditions d'existence. Elles dépendent beaucoup plus des univers symboliques dans lesquels évoluent les individus et des univers antérieurs qui ont engendré les principales thématiques. En ce sens une sociologie des représentations n'existe qu'autant existe une analyse sociologique des conditions sociales de leur production mais aussi des conditions sociales de leur diffusion (...). Aussi les représentations sont-elles plus ou moins soutenues ou propagées par des « centres de legitimisation » auxquels l'individu se réfère d'autant volontiers qu'ils apparaissent eux-mêmes comme les plus valides. (p.165)

Ainsi, on comprend que les représentations sont en quelque sorte des objets de lutte entre groupes sociaux puisqu'elles sont générées par cette appartenance à l'une ou l'autre des « classes » sociales. Les représentations sont les manières de penser, de penser les autres et de penser le monde social selon un groupe social en particulier (De Montlibert, 1990).

Selon De Montlibert, (1990), il existe certains aspects des représentations de l'acteur qui sont de niveau plus individuel. Ces aspects sont relatifs aux modes d'appréhension du monde, aux motivations et aux règles de conduite ainsi qu'à l'analyse du vécu.

D'abord, les modes d'appréhension du monde sont propres à l'acteur, à ses « catégories de pensée », et peuvent être d'ordre religieux, scientifique ou autre mais il est certain qu'ils influencent les représentations de l'acteur (De Montlibert, 1990).

La motivation, quant à elle, est une notion importée de la psychologie sociale. Les motivations des acteurs sont les raisons ou les motifs que les personnes allèguent pour expliquer leurs comportements. Mais l'analyse sociologique doit être prudente quant aux significations que donnent les individus de leur conduite. Les significations, les raisons des acteurs pour avoir eu tel ou tel comportement sont incomplètes puisqu'elles ne peuvent atteindre toutes les déterminations sociales qui ne sont objectivables que par l'analyse de la position sociale de l'acteur. De plus, les règles de conduite ou de vie sont souvent en rapport direct avec les motivations de l'acteur et ces règles dépassent la conscience morale individuelle de celui-ci, ces règles de conduite étant donc intimement liées aux représentations de l'acteur (De Montlibert, 1990).

Ainsi, l'analyse que fait l'acteur de son vécu influence son appréhension du monde, donc ses représentations. Les rapports entre le temps, les moments passés et les images mémorisées s'organisent de manière complexe et donnent lieu à des appréhensions positives ou négatives qui influenceront la vision du futur de l'acteur, et par le fait même ses représentations et ses aspirations (De Montlibert, 1990).

Dans un autre ordre d'idées, Charlot (1977) ne fait pas référence aux représentations des acteurs mais plutôt aux modèles sociaux de ceux-ci. Pour lui, l'éducation transmet au sujet les modèles de comportement qui ont cours dans une société. Ce sont des modèles de travail, de vie, d'échange, de relations affectives, de rapports d'autorité, etc. Le sujet assimile ces modèles en imitant l'adulte et en s'identifiant à lui. L'éducation transmet donc

aux acteurs des modèles sociaux de comportement (représentant une référence) mais tous n'acquièrent pas les mêmes modèles puisqu'ils ne sont pas tous éduqués dans le même milieu social.

Finalement, l'acteur, à travers sa rationalité limitée, les contextes à travers lesquels il évolue, les rapports qu'il a avec les acteurs qui l'entourent et les représentations qu'il se fait de la vie, du monde et de la société, est habité par certaines aspirations. La section suivant traite plus en détails de ce dernier concept.

2.3.2.5 *Aspirations de l'acteur*

L'acteur social évolue, comme cela a été présenté précédemment, à travers des contextes et des rapports sociaux qui influencent ses représentations et le sens qu'il attribue au monde qui l'entoure. Mais, l'acteur, dit rationnel, est également caractérisé par ses aspirations. Ces aspirations sont en quelque sorte le produit de l'intériorisation des chances objectives de l'acteur (De Montlibert, 1992).

Le niveau d'aspiration a été l'objet de nombreuses études en psychologie mais il est également un concept fort intéressant pour le domaine de la sociologie dans la mesure où il est impossible d'étudier les aspirations d'un acteur sans les situer dans sa structure sociale et dans sa culture particulière (Petroff-Bartholdi, 1999). Petroff-Bartholdi (1999) explique de quelle façon se « construisent » les aspirations des acteurs :

La genèse des aspirations se situe au niveau du comportement de l'individu qui, compte tenu des contraintes structurelles et économiques, des représentations sociales, choisit ses buts en estimant leurs coûts, les avantages et les risques. (p.13)

Les aspirations d'un acteur seraient la résultante d'un système personnel (les motivations, les représentations) et d'un système social (qui se constitue des contextes familial, scolaire et social de l'acteur et des rapports sociaux qu'il y entretient). Ainsi, on peut dire, de façon générale, que l'acteur qui entretient des aspirations se trouve dans un processus qui consiste à harmoniser ses caractéristiques (par exemple, ses aspirations) à celle de son milieu (familial, scolaire, social, etc.) (Assogba, 1984).

Au sens de la scolarité, les aspirations sont le plus souvent liées à l'anticipation que l'acteur se fait de sa position future dans la société. Ainsi, l'investissement dans les études n'a pas le même sens pour tous les acteurs : pour les uns de milieux mieux nantis, la réussite scolaire représente la norme et l'échec est l'exception; pour les autres issus de milieux défavorisés, l'échec est davantage la norme et la réussite est l'exception conduisant à une rupture avec le milieu familial d'origine, ceci menant à l'amélioration de ses conditions (mobilité sociale) (Rochex et Beucher, 1986).

Finalement, l'acteur social est rationnel mais il est limité par ses contextes et ses rapports sociaux desquels découlent certaines représentations du monde qui l'entoure. Des contraintes, des limites et aussi des opportunités se présentent à l'acteur et, selon son niveau d'aspiration, il doit prendre certaines décisions qui modifieront sa trajectoire

scolaire et sociale. Étant donné tous ces éléments décrits précédemment, le processus de décision de l'acteur n'est pas simple et il est influencé de différentes manières par son entourage. La prochaine section tente de faire la lumière sur les processus décisionnels de l'acteur social.

2.3.2.6 *Prise de décision de l'acteur*

Bien évidemment, l'acteur qui évolue à travers la société, à qui s'offre différentes opportunités, doit prendre à un moment ou à un autre, certaines décisions qui auront un impact sur sa trajectoire scolaire et sociale. Ces décisions ne sont pas le fruit d'une réflexion partielle et sont influencées par les différents concepts présentés plus tôt qui caractérisent l'acteur: sa rationalité limitée, ses contextes et rapports sociaux, ses représentations, ses aspirations, etc. Cependant, même si l'on attribue une certaine influence à ceux-ci sur l'acteur, cela n'explique en rien la façon dont ce processus de décision s'opère. À cet effet, Boudon (1979) a élaboré l'un des principes microsociaux ayant marqué les années 1980 et qui influence encore la sociologie de l'éducation, principe appelé individualisme méthodologique, qui tente de mettre en lumière de quelle façon s'opère le processus de décision chez l'acteur.

L'individualisme méthodologique se situe dans le courant de la sociologie de l'action qui concentre son intérêt sur les décisions individuelles de l'acteur. Boudon est donc largement associé à ce courant sociologique, et certains auteurs en arrivent même à indifférencier sociologie de l'action et individualisme méthodologique (Boudon, 1999;

Étienne *et al.*, 1997 ; Van Haecht, 1998). Son principe de base est le suivant (Boudon, 1999):

(...) tout phénomène social résulte de la combinaisons d'actions de croyances ou d'attitudes individuelles. (...) selon l'individualisme méthodologique, la cause des actions, croyances et attitudes de l'acteur individuel réside dans le sens qu'elles ont pour lui : il adhère à une croyance, ou entreprend une action parce qu'elle fait sens pour lui. (p.277)

Boudon a vivement critiqué les théories macrosociologiques fonctionnaliste et conflictualiste et il attribue un rôle moins important à l'école qu'elles l'avaient suggéré. Selon lui, l'explication des phénomènes sociaux passe donc par la reconstruction des motivations des acteurs qui sont capables de faire des choix rationnels. En ce qui concerne les choix scolaires, Boudon a élaboré une thèse qui explique la manière dont l'acteur agit en tant que décideur par un calcul de type coût/avantage intégrant un certain nombre de paramètres (avantages et désavantages sociaux, financiers ou psychologiques, selon les risques encourus). Il explique que l'inégalité des chances de scolarisation résulte des décisions rationnelles des acteurs dans un système de contraintes tel l'héritage culturel familial, les différences de motivation, les choix d'orientation scolaire en fonction des ressources culturelles et économiques, etc. (Boudon, 1979, 2001; Duru-Bellat et Van Zenten, 1992, 1999 ; Étienne *et al.*, 1997; Robert et Tondreau, 1997). Donc, les inégalités prendraient origine dans la différentiation des champs de décision en fonction de la position sociale. De plus, Boudon a observé qu'à réussite égale, l'effet de classe subsiste encore. Ainsi, pour les individus issus d'un milieu défavorisé, le calcul de type coût/avantage n'est pas proportionnel et les paramètres de ceux-ci peuvent avoir un poids plus élevé que pour

les personnes issues d'un milieu aisé (Boudon et al. 2001; Robert et Tondreau, 1997; Boudon, 1979).

Certaines critiques ont été faites à ce modèle. On a remis en question la conscience de l'acteur quant à la rationalité de ses choix, ces derniers pouvant résulter de l'impulsivité comme de la routine dans laquelle l'acteur se trouve. On a également reproché au modèle de l'acteur rationnel de Boudon de réduire la part des déterminismes sociaux dans le cheminement scolaire de l'individu et de ne pas tenir compte de l'information et de l'orientation qu'on suggère aux élèves dans le système scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992, 1999; Robert et Tondreau, 1997). Malgré ces critiques, la théorie de Boudon est tout de même intéressante pour l'analyse des résultats de cette recherche au regard du poids qu'elle accorde aux choix individuels des acteurs.

Crozier et Friedberg (1977) ont également tenté d'expliquer le processus décisionnel de l'acteur à travers le concept central de « stratégie ». Pour eux, l'acteur est doté d'une rationalité qui n'est pas abstraite, idée très proche de celle de la rationalité limitée. Donc, pour eux, l'acteur est rationnel par rapport à des opportunités, selon les contextes à travers lesquels il évolue, et selon les rapports qu'il entretient avec les autres acteurs et au « jeu » qui s'établit entre eux. L'acteur vise certains objectifs qui sont liés aux opportunités qu'il rencontre et il vise également le renforcement de ses avantages et de ses capacités d'action (Robert et Tondreau, 1997).

De façon plus générale, Danvers (1992) définit la stratégie, dans une optique sociologique, ainsi :

La valeur opératoire de ce concept (stratégie) dans le champ de la sociologie permet de distinguer individus et groupes sociaux selon l'aptitude qu'ils ont à définir leur « liberté » et à l'actualiser. Selon les auteurs, l'emploi de la notion peut être ou non synonyme de volonté, comme elle peut être ou non consciente. L'homme d'aujourd'hui est présenté comme un stratège. Les stratégies sont l'expression de l'exigence de liberté face au poids des divers systèmes qui enserrent l'individu et fonctionnent avec une large part d'autonomie... Parler de stratégie c'est, pour le sociologue, dégager dans les comportements une finalité. La stratégie implique l'anticipation et le choix quant aux moyens permettant d'atteindre un but. (p.251-252)

Peu importe la théorie développée par les auteurs ayant traité du processus décisionnel chez l'acteur, il est clair que la rationalité dite limitée de l'acteur l'est parce qu'il évolue à travers des contextes et des rapports sociaux qui lui confèrent certaines contraintes, mais aussi certaines opportunités devant lesquelles il doit prendre certaines décisions, en évaluant différents facteurs, tels les avantages et les inconvénients liés à sa décision, qui auront un impact certain sur sa trajectoire scolaire et sociale. C'est de ce dernier concept que traite la prochaine partie.

2.3.2.7 *Trajectoires sociale et scolaire de l'acteur*

Chaque acteur social sera caractérisé par sa propre trajectoire sociale (ou scolaire dans le cadre de cette recherche-ci) (Bertaux, 1997). Ce parcours de vie est influencé par l'acteur lui-même, par ses attitudes, ses comportements, sa rationalité limitée, mais aussi par les contextes à travers lesquels il évolue et les rapports qu'il entretient avec son

entourage et qui lui confèrent certaines contraintes et limites. Sa trajectoire scolaire et sociale sera également influencée par les représentations que l'acteur se fait de la société et par les aspirations qu'il entretient face à son avenir. Le parcours de vie de l'acteur se tracera donc à travers les différentes décisions qu'il prendra, notamment lorsqu'il s'offrira à lui certaines opportunités (Bertaux, 1997). Ainsi, des enfants appartenant à la même famille et dont les parents ont donc la même position sociale, peuvent avoir une trajectoire scolaire et sociale très différentes ; leur histoire est singulière et n'est pas uniquement tributaire de la position socio-économique de leurs parents puisque chaque sujet entretient aussi des relations ou rapports avec un entourage particulier (d'autres adultes et d'autres jeunes) et devra faire face à des contraintes comme à des opportunités différentes (Charlot, 2002).

De même, l'acteur social est conscient de sa trajectoire sociale et il l'expliquera à travers les mobiles, les motifs, ou encore les raisons qui l'ont poussé à agir, celles-ci permettant de saisir, par une analyse du récit de ce parcours, par quels processus (décisionnels) il s'est retrouvé dans telle situation et dans quels contextes cela s'est produit. Une telle analyse de récit d'une trajectoire sociale (ou scolaire) d'un acteur permet de mettre en évidence, par exemple, les représentations et les aspirations de celui-ci. C'est dans cette optique que prend forme le chapitre suivant consacré à la méthodologie de recherche. Mais, avant d'y arriver, la dernière partie de ce chapitre présente une schématisation des concepts sociologiques retenus et présentés précédemment.

2.4 Choix conceptuels : schématisation

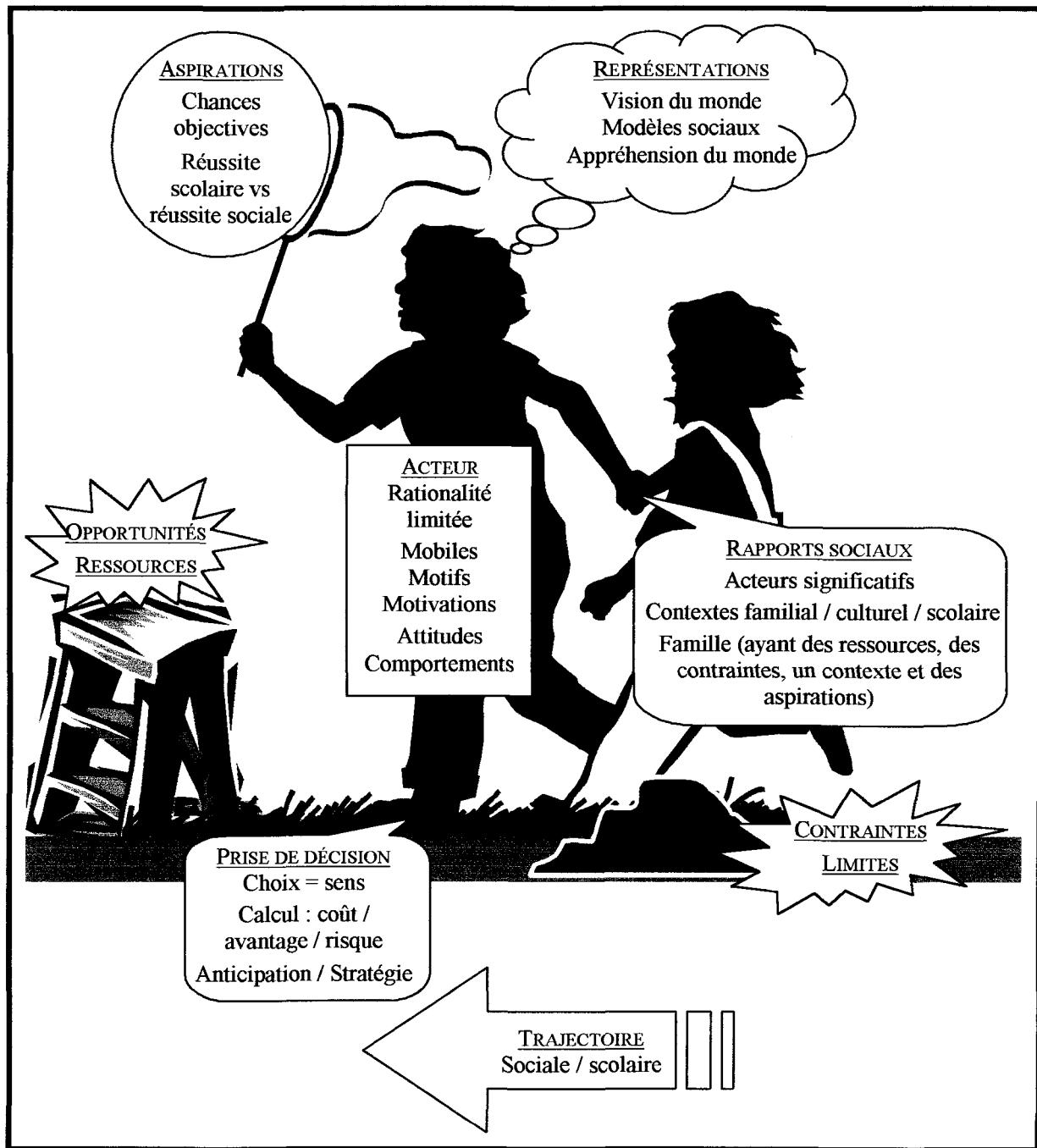
L'optique à travers laquelle la microsociologie entrevoit l'acteur peut s'expliquer par différents concepts ciblés préalablement dans ce chapitre. Cependant, ces concepts, bien qu'ayant été présentés de façon distincte, sont tous liés et s'influencent mutuellement. La figure 2.1 (page suivante) présente une illustration des liens qui unissent les divers concepts sociologiques retenus et présentés précédemment.

L'acteur social est donc caractérisé par sa rationalité dite limitée, par ses attitudes et ses comportements qui sont influencés par les contextes et les rapports sociaux au sein desquels il évolue, ce qui l'amène à se forger certaines représentations de la société. En tenant compte de ses caractéristiques et des représentations qu'il s'est faites de ses contextes familial, social et scolaire, l'acteur développera certaines aspirations qui influenceront à leur tour les décisions qu'il devra prendre lorsque certaines opportunités ou contraintes se présenteront à lui. Ce sont les décisions qu'il prendra qui forgeront en quelque sorte sa trajectoire scolaire et sociale.

En outre, l'acteur social est capable d'évoquer son parcours ou sa trajectoire sociale principalement à travers les motifs, les mobiles, les raisons qui l'ont poussé à agir. C'est donc essentiellement à travers les récits de vie et, plus spécifiquement dans le cas de cette recherche, les récits de vie scolaire de différents acteurs, qu'un riche corpus de données à été recueilli sous la forme d'entretiens semi-dirigés. Le prochain et troisième chapitre, le

cadre méthodologique, définit davantage l'orientation épistémologique qualitative/interprétative et le choix méthodologique de la recherche.

**Figure 2.1 Schématisation des divers concepts sociologiques retenus
(réseau conceptuel sociologique)**



CHAPITRE III

Cadre méthodologique

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de cette recherche. Les premières parties traitent de l'orientation épistémologique et du choix méthodologique de recherche. Suit la démonstration concrète de la façon dont l'orientation épistémologique et le choix méthodologique ont pris forme, c'est-à-dire de l'opérationnalisation de la méthodologie. Enfin, la manière avec laquelle ont été traitées et analysées les données est présentée en deux parties.

3.1 *Orientation épistémologique*

Cette première partie de chapitre a pour objectif de décrire en quoi cette recherche s'inscrit d'abord dans un cadre épistémologique qualitatif/ interprétatif, puis dans une perspective ethnoscéiologique.

3.1.1 Épistémologie qualitative/interprétrative

Comme cela a été présenté dans la problématique spécifique, une approche qualitative apparaît tout à fait indiquée étant donné la question et les objectifs de recherche. Mais pour quelle raison? Afin de répondre à cette interrogation, il serait opportun d'énoncer à nouveau les intentions poursuivies par cette recherche.

La question de recherche à laquelle on veut répondre prend la forme suivante : Par quels motifs des personnes issues d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement, et ayant atteint ou réussi des études universitaires, expliquent-elles leur cheminement (ou réussite) scolaire? De cette question, on tire trois objectifs de recherche : Identifier les principaux motifs (ou raisons) liés à la réussite scolaire selon des personnes issues d'un milieu familial défavorisé économiquement qui ont atteint les études universitaires, expliciter la signification des motifs ciblés par les sujets en cause, et dégager les récurrences ou les constantes, s'il y a lieu, entre les motifs identifiés par les sujets, ainsi que les cas particuliers.

Cette recherche est donc orientée par l'intention de mieux comprendre le sens que donne une personne à son expérience, ce qui est propre à l'épistémologie qualitative/interprétrative. Ainsi, une démarche de recherche interprétative se moule sur la réalité des répondants. Une recherche est d'ailleurs jugée crédible si ces derniers s'y reconnaissent (Savoie-Zajc, 2000).

De même, la recherche qualitative sert à modifier la perception des problèmes, à mieux cerner les conditions de vie des populations et à saisir, de l'intérieur, comment ces divers groupes vivent leur situation généralement problématique (Groulx, 1997). Comme le spécifie Groulx (1997) :

Plus qu'une technique de cueillette de données et moins qu'un nouveau paradigme d'analyse et d'interprétation, la démarche qualitative apporte, pourrait-on dire, une nouvelle prise de vue, un nouveau questionnement permettant de reconceptualiser les problématiques sociales. (p.63)

Plusieurs définitions de la recherche qualitative ont été élaborées par différents auteurs et celle proposée par Savoie-Zajc (2000) est particulièrement intéressante parce qu'elle synthétise différentes perspectives :

(...) la recherche qualitative/ interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres: leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats. (p.176)

Paillé (1996a), à son tour, définit différemment mais de façon fort précise l'expression « recherche qualitative ». Selon lui, cela désigne toute recherche empirique en sciences humaines et sociales répondant aux cinq caractéristiques suivantes: d'abord, la recherche est conçue principalement dans une optique compréhensive; elle aborde le sujet d'étude de façon assez ouverte et large; elle inclut une cueillette de données au moyen de

méthodes n'impliquant à la saisie aucune quantification, voire aucun traitement avant l'analyse; elle donne lieu à une analyse qualitative de données ou les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans opération numérique; et enfin, elle débouche sur un récit ou une théorie et non sur une démonstration.

La recherche qualitative est donc une démarche visant la compréhension de la vie quotidienne et tient compte des interactions des individus entre eux et avec leur environnement. Le sens attribué aux résultats de recherche dépend de la façon dont le chercheur et les participants à la recherche voient la réalité. Enfin, le savoir produit est à la fois dynamique, temporaire et contextuel (Savoie-Zajc, 2000). Ceci est clairement représentatif de ce que vise cette recherche-ci.

De plus, comme le courant qualitatif/ interprétatif se préoccupe de la compréhension des situations humaines et sociales et que la recherche de ce type est animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience (Savoie-Zajc, 2000), il est clair que cette recherche-ci peut et même doit s'inscrire dans ce paradigme. De même, la question et les objectifs de cette recherche se situent dans une logique d'investigation compréhensive puisqu'ils visent l'interprétation de la signification qu'ont les sujets du problème de recherche.

La recherche qualitative se caractérise également par la nature des données qui sont traitées. En effet, à l'opposé de la recherche quantitative qui vise notamment à produire des

généralisations par l'étude statistique de populations représentatives, la recherche qualitative, quant à elle, vise la production de connaissances à partir de données difficilement mesurables tels des mots, des comportements, etc. (Savoie-Zajc, 2000). Dans le cadre de cette recherche, on veut recueillir des données qualitatives étant donné les objectifs de recherche fixés. En effet, pour répondre à la question de recherche, par exemple, il faut cibler les représentations des sujets (ou informateurs) ou les motifs qu'ils évoquent pour expliquer leurs comportements, leurs décisions.

Dans un autre ordre d'idées, la recherche qualitative/ interprétative peut être conceptualisée en trois phases : d'abord l'échantillonnage théorique qui est le choix intentionnel de personnes qui partagent certaines caractéristiques puis, la collecte de données qui peut se faire par trois modes de collecte, soit l'entrevue, l'observation et l'usage de matériels écrits divers et, enfin, l'analyse inductive des données qui renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés et saisir le sens des données recueillies (Savoie-Zajc, 2000).

Enfin, ce qui fait la pertinence et l'originalité de la recherche qualitative peut être évaluée à trois niveaux du processus de recherche (niveaux épistémologique, méthodologique et social). Au premier niveau, épistémologique, on veut dégager, au terme de l'étude, une connaissance intime (proximale) du phénomène à l'étude. Au deuxième niveau, méthodologique, la recherche qualitative sollicite une logique compréhensive,

inductive, récursive et souple. Enfin, au niveau social, la recherche qualitative veut être près des gens, des milieux des expériences et des problèmes (Paillé, 2000b).

Cette recherche-ci est donc d'épistémologie qualitative/ interprétative puisqu'elle est animée du désir de mieux comprendre le sens que donne une personne à son expérience et qu'elle tient compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. De là, une perspective ethnoscopique oriente également cette recherche, ce qui influence le choix de la technique d'enquête. La section suivante, présente ce que signifie cette perspective.

3.1.2 *Perspective ethnoscopique*

Cette recherche, d'épistémologie qualitative/interprétative, s'engage dans une perspective ethnoscopique. Cette dernière est un type de recherche empirique fondé sur l'enquête terrain, qui s'inspire de la tradition ethnographique pour l'utilisation des techniques d'observation, mais qui construit ses objets en référence à des problématiques sociologiques, ce qui est tout à fait dans l'esprit de cette recherche-ci dont le cadre conceptuel est essentiellement inspiré de la sociologie (Bertaux, 1997). Bertaux (1997) décrit cette orientation de recherche ainsi :

Cette perspective est résolument objectiviste, au sens où son but n'est pas de saisir de l'intérieur les schèmes de représentation ou le système de valeurs d'une personne isolée, ni même ceux d'un groupe social, mais d'étudier un fragment particulier de réalité sociale-historique, un objet

social : de comprendre comment il fonctionne et comment il se transforme, en mettant l'accent sur les configurations de rapports sociaux, les mécanismes, les processus, les logiques d'action qui le caractérisent. (p.7)

La perspective ethnosociologique n'est pas exclusive à une méthodologie de recherche particulière et peut être associée aux récits de vie comme à l'observation directe de comportement. Elle consiste à concentrer l'étude sur un monde social (par exemple : la boulangerie, le taxi, la télévision, la littérature, etc.), sur une catégorie de situation (par exemple : pères divorcés, agriculteurs célibataires, jeunes peu diplômés en recherche d'emploi, etc.) ou une trajectoire sociale spécifique (par exemple : les parcours de vie de toxicomanes, de délinquant, d'infirmière, etc.), ces objets de recherche regroupant ainsi un ensemble de personnes se trouvant dans une situation sociale donnée et commune entre eux (Bertaux, 1997). Dans le cas de cette recherche-ci, c'est aux récits de vie scolaire de différents individus tous issus d'un milieu caractérisé par la pauvreté et ayant atteint les études de niveau universitaire qu'on s'attarde, donc à une trajectoire scolaire spécifique à un groupe.

Dans une perspective ethnosociologique, le recours au récit de vie est fort enrichissant par sa dimension diachronique permettant de saisir les logiques d'action dans leur développement biographique et les configurations de rapports sociaux dans leur développement historique (Bertaux, 1997).

De même, la perspective ethnosociologique conduit à orienter les récits de vie vers la forme de récits de pratiques en situation, soit vers la description des expériences vécues

par les informateurs et des contextes au sein desquels elles se sont inscrites. Et, pour comprendre ces processus sociaux, il est nécessaire de concentrer son attention sur les pratiques récurrentes (caractéristiques sociologiques communes ou similitudes sociologiques de différents types apparaissant dans les parcours de vie étudié). Tel que le précise Bertaux (1997):

L'effort de compréhension des pratiques peut certes conduire à s'intéresser au niveau sémantique des croyances, représentations, valeurs et projets qui, se combinant aux situations objectives, inspirent les logiques d'action des acteurs : cependant, contrairement à d'autres orientations théorique qui s'entretiennent à ce « niveau » sans prendre en compte les conditions matérielles et sociales dans lesquelles se trouvent placés les acteurs, la perspective ethnosociologique entend le traverser pour saisir des rapports et processus sociaux structurels, selon le principe que l'existence précède la conscience: ce qui n'empêche pas de concevoir que cette dernière puisse faire retour sur l'existence par la médiation des actes. (p.8)

Donc, par le recours aux récits de vie dans une perspective ethnosociologique, on veut remonter du particulier au général grâce à la mise en rapport de cas particuliers, de ce qu'ils contiennent de données factuelles, d'indices descriptifs ou explicatifs proposés par les personnes, grâce à la découverte de récurrences d'un parcours de vie à l'autre et à la mise en concepts de ces récurrences. De même, dans cette perspective, la fonction des données n'est pas de vérifier des hypothèses élaborées auparavant, mais d'aider à la construction d'hypothèses (Bertaux, 1997).

La présente recherche, bien qu'elle prétende s'inscrire dans une perspective ethnosociologique, ne peut toutefois pas répondre de manière exhaustive aux différentes caractéristiques de cette dernière pour deux principales raisons qui fixent les limites du

travail. Dans un premier temps, comme le spécifie Bertaux (1997), la situation d'un chercheur/ sociologue n'est pas celle d'un étudiant/ sociologue. Selon lui, on ne peut s'attendre à ce qu'un étudiant atteigne toujours le moment de la saturation, mais on peut espérer qu'il aura su mettre en œuvre l'esprit ethnosociologique à partir d'une dizaines de récits de vie, complétés par le recours à des sources complémentaires, en faisant apparaître des basculements d'hypothèses, des réurrences et quelques mécanismes sociaux. Dans un second temps, la situation du chercheur de cette recherche de maîtrise n'est pas celle d'un étudiant en sociologie. En effet, le recours à un cadre théorique a été nécessaire afin de s'assurer de bien cerner la problématique, ce qui ne répond pas entièrement au caractère inductif de la perspective ethnosociologique. Ainsi, cette recherche s'inscrit plutôt dans une logique inductive délibératoire, c'est-à-dire qu'un cadre théorique guide le processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2000). Cela a eu pour effet que les données recueillies et analysées ont conduit, par exemple, à s'intéresser davantage au niveau sémantique des représentations inspirant les logiques d'actions des sujets qu'à son niveau structurel. Cependant, le chercheur prétend tout de même avoir respecté l'esprit de la perspective ethnosociologique en dégageant des réurrences sociologiques dans les récits des participants à la recherche, ceci en mettant en lumière les quelques hypothèses et mécanismes sociaux observés lors de l'analyse thématique/ comparative des données. La prochaine partie définie davantage la méthode de collecte de données choisie, soit le recueil de récits de vie.

3.2 Choix méthodologique : Les récits de vie

Dans la perspective ethnosociologique, les expériences de vie constituent un réservoir de savoirs à exploiter au profit de la connaissance sociologique. On ne cherche pas à comprendre un individu en particulier mais plutôt une partie de sa réalité sociale, soit un objet social. Et si l'on a recours aux récits de vie, c'est pour extraire des informations et des descriptions d'une partie du vécu au sein de l'objet social étudié, ce qui aide à en comprendre le fonctionnement et la dynamique (Bertaux, 1997).

Or, cette recherche-ci veut recueillir des récits permettant d'établir les motifs liés à la réussite scolaire de personnes issues d'un milieu défavorisé en répondant, par exemple, aux questions suivantes : Quels ont été les événements ou les personnes qui ont influencé leur cheminement scolaire? Quelles étaient leurs aspirations? Qu'est-ce qui leur a permis de poursuivre leurs études malgré leur statut socio-économique? Ont-ils pris conscience que leur cheminement était plutôt exceptionnel étant donné leur origine? Etc. Dans le cas de cette recherche-ci, il était encore plus approprié de qualifier cette application méthodologique « récit de vie scolaire ». De plus, l'utilisation d'entrevues semi-dirigées pour recueillir les témoignages des participants était plus adaptée qu'un type d'entretien libre puisqu'on cherchait à comprendre un objet social particulier et commun aux informateurs. La prochaine partie traite plus en détail de l'application des récits de vie, méthode de collecte privilégiée.

3.2.1 *Conception des récits de vie*

En sciences sociales, le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur ou un étudiant-chercheur demande à une personne, désignée comme « sujet » ou « informateur », de lui raconter tout ou en partie son expérience vécue (Bertaux, 1997). Donc, l'expression « récit de vie » désigne la narration, par la personne elle-même, de son existence (Gaulejac, 1999).

La méthode des récits de vie en est une de recueil et de traitement de récits obtenus auprès de personnes rapportant leur vécu passé ou présent. L'entretien se fait à partir de trames orientant les récits sur des thèmes. Les objectifs atteints par la méthode sont variés mais, d'une manière générale, ils doivent permettre, par synthèse et recouplement, la compréhension d'un problème ou d'un objet social. Les résultats dépendent d'abord du thème de l'entretien et, d'autre part, des traitements et analyse de contenu que l'on fera des récits. Ainsi, on veut apporter une contribution positive à la connaissance des phénomènes humains (Raybaut, 1996).

Dans un même ordre d'idées, cette approche est en quelque sorte un moyen de « matérialiser », de saisir le temps qui passe, voire d'éviter qu'il s'échappe sans nous avoir livré un peu de lui-même (Le Gall, 1985). Le chercheur utilisant cette approche veut reconstituer certains modèles culturels de la société. Ainsi, comme le souligne Le Gall (1985):

L'individu est pris comme échantillon de son groupe d'appartenance et c'est à partir des anecdotes, des moindres événements qui émaillent sa quotidienneté que l'on tente d'appréhender ce qu'il partage avec les autres (...). Ce type de démarche, de conception ne nie pas le particularisme de chaque individualité: au contraire, en ne s'attachant pas spécifiquement à l'individualité elle-même, pour elle-même, mais bien plus à la particularité de l'expérience sociale vécue, elle tente d'accéder à un autre niveau de connaissance. (p.50)

Évidemment, l'approche des récits de vie ne peut prétendre que l'échantillon d'individus-informateurs est représentatif. Il ne s'agit cependant pas là d'une faiblesse de cette méthode, bien au contraire. Comme pour tout échantillon d'individus participant à une recherche interprétative, le choix de l'échantillon est intentionnel, c'est-à-dire que le chercheur travaillera avec des sujets partageant certaines caractéristiques prédéterminées. Cette façon d'échantillonner, tout à fait opposée à celle caractéristique de la recherche quantitative, s'avère particulièrement riche puisqu'elle permet de dégager des connaissances échappant aux études plus statistiques, de type quantitatif (Savoie-Zajc, 2000; Le Gall, 1985, 1988). Donc, par l'approche des récits de vie, on veut, en partant de l'individu, retourner au social. Cet individu est pris comme échantillon de son groupe d'appartenance et c'est à partir de son quotidien que l'on tente de comprendre les liens qu'il entretient avec les autres. Cette démarche ou méthodologie tente d'accéder à un autre niveau de connaissance à partir de l'expérience vécue des informateurs (Le Gall, 1988).

On peut donc concevoir le récit de vie comme une forme narrative, c'est-à-dire que le sujet raconte à une autre personne (le chercheur) son expérience vécue par des descriptions, des explications et des évaluations qui, sans être de forme narrative, font

partie de toute narration et contribuent à en construire les significations. De même, le récit de vie est structuré autour d'une succession temporelle d'événements et de situations qui constituent la ligne d'une vie. La plupart des lignes de vie sont brisées par une multitudes d'événements tels une rencontre imprévue, un accident, une maladie chronique ou le décès subit d'un proche qui viennent modifier le cours de l'existence (Bertaux, 1997).

Dans la même perspective, Bertaux (1997) explique comment les récits de vie singuliers peuvent devenir une source de connaissances sociologiques lorsqu'ils sont mis en rapport :

En multipliant les récits de vie de personnes se trouvant ou s'étant trouvées dans des situations sociales similaires, ou participant au même monde social, et en centrant leurs témoignages sur ces segments-là, on cherche à bénéficier des connaissances qu'elles ont acquises de par leur expérience directe sur ces mondes ou ces situations, sans pour autant s'empêtrer dans leur nécessaire singularité, ni dans le caractère inévitablement subjectif du récit qui en serait fait. En mettant en rapport plusieurs témoignages sur l'expérience vécue d'une même situation sociale par exemple, on pourra dépasser leurs singularités pour atteindre, par construction progressive, une représentation sociologique des composantes sociales (collectives) de la situation. (p.33)

Dans le récit de vie ethnosociologique, le sujet est d'emblée invité par le chercheur à considérer ses expériences passées à travers un filtre. Ainsi, le chercheur doit passer un contrat d'entretien qui cible ses intérêts (un monde social, une catégorie de situation ou un type de trajectoire) (Bertaux, 1997). Comme l'explique Gaulejac (1999), ce n'est pas le récit de vie lui-même qui est producteur de sens, mais plutôt le va-et-vient entre ce qu'un informateur peut raconter de sa vie et l'analyse que le chercheur produit sur ce récit. L'intention de production de connaissance du chercheur se traduit donc sous la forme d'un

filtre, l'orientation implicite à travers lequel ce dernier introduit ses informateurs. Dans cette recherche de maîtrise, le filtre est en fait la trajectoire, celle scolaire notamment, de différents individus issus d'un milieu caractérisé par la pauvreté et qui ont atteint les études de niveau universitaire.

Pour ce qui est de la méthodologie elle-même liée à la collecte de récits de vie, elle n'est pas stricte ni découpée en phases distinctes. Cette démarche méthodologique peut cependant être présentée de façon découpée. Cependant, cela ne reflète en rien la pratique de recherche. On peut donc décomposer cette démarche en quatre phases selon Le Gall (1988, 1985): La problématique, la collecte des récits, la transcription et l'analyse/interprétation des données. Ces phases sont étroitement liées, même mouvantes. En effet, la chronologie présumée de celles-ci n'existe pas vraiment puisque, par exemple, au moment de la cueillette des récits, un premier travail d'analyse/interprétation est à l'œuvre étant donnée la « double personnalité » du chercheur qui agit également comme interviewer.

C'est en examinant les grands domaines de l'expérience sociale que l'on peut apporter à la connaissance en procédant par les récits de vie. Ces domaines de l'existence sont principalement: les relations familiales et interpersonnelles, l'expérience de l'école, l'insertion professionnelle et l'emploi (Bertaux, 1997). Finalement, dans la perspective ethnosociologique, les récits de vie prennent une dimension particulière (Bertaux, 1997):

(...) dans la perspective ethnosociologique, on dispose de toute une série de témoignages sur le même objet social. La mise en rapport de ces

témoignages les uns avec les autres permet d'écartier ce qui relève de colorations rétrospectives et d'isoler un noyau commun aux expériences, celui qui correspond à leur dimension sociale, que l'on cherche précisément à saisir. (p.37)

La prochaine partie est dédiée à la présentation de l'opérationnalisation de la méthodologie, c'est-à-dire à la démonstration concrète de la façon dont l'orientation épistémologique et le choix méthodologique ont pris forme.

3.3 Opérationnalisation de la méthodologie

Cette partie de chapitre est consacrée à la description de la façon dont a été opérationnalisée la méthodologie ou, en d'autres termes, à la traduction concrète des choix épistémologique et méthodologique présentés précédemment. D'abord, sont décrits les critères de sélection des informateurs et la façon de les recruter. Puis, sont présentés le protocole d'entretien utilisé au cours des entretiens ainsi que la façon dont s'est fait leur planification. Suivant la description des moments de pré-expérimentation du protocole d'entretien et de l'expérimentation elle-même. Enfin, quelques précisions sont faites quant à la saturation et à la scientificité des données de la recherche.

3.3.1 Sélection et recrutement des sujets

Dans le cadre de cette recherche de type qualitatif/ interprétatif, le choix de l'échantillon, c'est-à-dire des personnes invitées à faire partie de l'étude, est intentionnel

car, pour cette investigation, il était nécessaire de travailler avec des gens partageant certaines caractéristiques précises (Savoie-Zajc, 2000; Bertaux, 1997). À cette étape-ci, il serait pertinent de rappeler la question de recherche : Par quels motifs des personnes issues d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement, et ayant atteint ou réussi des études universitaires, expliquent-elles leur cheminement (ou réussite) scolaire? Ainsi, les sujets (ou informateurs) recherchés étaient des personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé ayant atteint ou réussi des études universitaires. À ce moment-ci, voyons d'abord ce qu'on entend par réussite scolaire (s'expliquant par l'atteinte ou la réussite d'études universitaires) et, ensuite, par milieu familial socio-économiquement défavorisé.

3.3.1.1 *1^{ère} caractéristique commune : la réussite scolaire*

L'interprétation de la réussite scolaire de cette recherche-ci emprunte celle du CRIES (Bouchard *et al.*, 1994, 2000). Ainsi, la notion de réussite scolaire renvoie à la scolarisation, c'est-à-dire au cheminement parcouru par une ou un élève à l'intérieur du réseau scolaire dont les programmes d'études sont définis par le MEQ. De plus, la réussite scolaire se définit sur deux plans, soit celui de la performance et celui de la persévérence. Donc, ce travail de recherche s'appuie sur cette définition et ne qualifie de réussite scolaire que le fait d'avoir atteint ou terminé des études d'ordre universitaire (d'où le fait que l'expression « réussite scolaire » peut être substituée par « cheminement scolaire » dans la question de recherche).

3.3.1.2 2^e caractéristique commune : le milieu familial socio-économique défavorisé

D'abord, par défavorisé, on entend désavantagé. Ici, ce désavantage signifie d'abord que le revenu familial se trouvait, au cours des études de l'informateur, au seuil ou sous le seuil de la pauvreté (ou seuil de faible revenu)¹ ou que certains indices le laissaient présager, telles les conditions de vie de la famille (lieu de résidence, activités parascolaires absentes, etc.). D'ailleurs, c'est exactement de cette façon que la pauvreté est définie dans le *Dictionnaire de sociologie* (Herpin, 1999) :

Les pauvres sont ceux pour lesquels le niveau de revenu, de consommation ou, au sens plus large, de richesse est inférieur à un certain seuil (...). Utiliser le mot «pauvre» pour désigner des individus ainsi repérés est certainement abusif. La bonne désignation serait plutôt «bas revenu» ou «défavorisé», selon l'échelle mise en œuvre. (p.174)

Quant à la qualification socio-économiquement défavorisé, la partie «économiquement» est relative au revenu de la famille et c'est justement ce qui vient d'être démontré dans les lignes précédentes en définissant ce qu'on entend par défavorisé. Pour sa part, la préfixe «socio» est utilisé dans le sens de l'héritage culturel qui s'en trouve déficient, la plupart du temps, lorsque le milieu familial a un bas revenu. En effet, on observe que la position économique des parents (ou encore leur statut par rapport au marché du travail) est généralement liée à leur scolarité faible, et il en résulte un accès

¹ Par exemple, en 1980 et 1985, le seuil de faible revenu se situait dans l'ordre à 11 034,00\$ et 15 787,00\$ pour une famille de 4 personnes vivant en milieu rural, et à 13 694,00\$ et à 19 595,00\$ pour cette même famille vivant en région urbaine (de 100 000 à 499 999 habitants).

Pour une famille de 7 personnes et plus en 1980 et 1985, le seuil de faible revenu était dans l'ordre à 14 935,00\$ et à 21 369\$ en milieu rural, et à 18 537\$ et à 26 523\$ en milieu urbain (de 100 000 à 499 999 habitants).

plus ou moins facile à la nourriture, aux vêtements, etc., mêmes aux relations interpersonnelles et au lieu de résidence plus ou moins favorisé. Tout ceci pourrait expliquer les conditions différenciées sur le plan de l'insertion sociale et de l'accès à un certain bagage culturel. Cependant, on doit tout de même tenir compte du fait que le critère de l'impact de la scolarité des parents, notamment lorsqu'ils sont en situation économiquement défavorisée, garde encore aujourd'hui une part d'inconnu et ne permet pas nécessairement toujours de faire des relations de cause à effet entre transmission d'un héritage culturel et difficultés scolaires (Bouchard *et al.*, 2000).

En conclusion, retenons que les informateurs devaient être issus d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement (ou pauvre en référant au terme « pauvreté » tel que défini précédemment), plus particulièrement dont les parents (un seul si l'autre est absent) bénéficiaient d'un revenu sous ou sur le seuil de la pauvreté (ou s'y rapprochant).

3.3.1.3 *Autres caractéristiques communes*

Pour ce qui est des autres caractéristiques communes aux sujets d'étude, elles sont directement liées au but de la recherche. Les personnes choisies devaient être de nationalité québécoise et avoir obtenu ou être en voie d'obtenir un diplôme universitaire dans cette même province. Géographiquement, il n'était pas nécessaire de se limiter à des sujets ayant fréquenté une université en particulier. Cependant, il était important que les participants soient d'origine québécoise et que leurs études tant universitaires, collégiales, secondaires

que primaires aient été faites au Québec, ceci dans le but d'éviter de trop grandes différences dans les mœurs, la culture ou l'origine ethnique entre les candidats.

Dans un autre ordre d'idées, il n'était pas nécessaire ici de limiter cette recherche à une population d'une strate d'âge définie, ceci d'abord dans le perspective de ne pas contraindre inutilement le nombre de participants à cette étude.

3.3.1.4 *Recrutement des sujets*

Une fois les critères de sélection des informateurs établis, ces derniers ont été recrutés par différentes moyens. D'abord, le chercheur a utilisé ses contacts personnels en avisant ses proches de la recherche d'informateurs en cours (bouche-à-oreille). Ensuite, l'infirmière au service santé de l'UQAC a été contactée à des fins de recrutement. De même, par l'entremise des personnes travaillant au service informatique de l'UQAC, un courriel faisant mention de la recherche de candidats et de leurs critères de sélection a été envoyé à toutes les personnes ayant une adresse liée à l'université en question. Enfin, une « petite annonce » a été publiée dans un journal interne au Cégep de Jonquière faisant mention de la recherche de candidats pour cette recherche-ci. Tous ces moyens ont permis de recruter quinze (15) sujets potentiels.

3.3.2 *Protocole d'entretien*

La méthode de collecte des récits de vie est généralement davantage associée à un type d'entretien non directif (ou entrevue non dirigée), c'est-à-dire que le thème de recherche est défini et l'informateur est dans une position où il peut parler de son expérience à sa manière, sans que le chercheur n'oriente l'échange (Bertaux, 1997; Savoie-Zajc, 2000). Cependant, dans le cadre de cette recherche-ci, un canevas d'entretien (ou entrevue) semi-dirigé a été favorisé étant donné qu'on s'intéressait de façon particulière aux récits de vie scolaire des informateurs. Savoie-Zajc (2000) expliquent clairement ce qu'est une entrevue semi-dirigée :

Dans le cas de l'entrevue semi-dirigée, le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlé que lors de l'entrevue non dirigée. Le chercheur se prépare en établissant un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche et qui sont abordés pendant la rencontre. Ces thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées. (...) une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, le niveau de détails et la dynamique particulière varient. (p. 181 à 182)

Le protocole d'entretien utilisé a donc été établi selon ces dernières recommandations (voir annexe 1). Il servait de guide au chercheur, cela lui permettant de s'assurer que tous les thèmes ou concepts sociologiques tirés du cadre théorique qu'il désirait couvrir lors des entretiens soient pris en compte pour chaque ordre (ou niveau) d'études du sujet, dans l'ordre ou dans le désordre, selon la dynamique de la rencontre.

Dans un même ordre d'idées, différents types de questions ont été utilisés lors des entretiens, ceux-ci ayant d'abord pour but d'éclaircir les propos des sujets rencontrés. Le premier type s'apparentait à la relance et visait à faire expliciter un mot qui vient d'être employé, un mot manifestement lourd de sens pour l'informateur, dont il faut définir le sens. Le second type de question visait à solliciter des descriptions de contextes qui peuvent s'avérer très riches en éléments sociaux. Par ce type de question, on voulait faire préciser les différentes catégories d'acteurs en présence, leurs pouvoirs les uns sur les autres, leur types de relation, etc. Le troisième type de question visait à expliciter une séquence enchaînant une situation à une action. Par ce genre de question, on voulait comprendre la logique d'action des informateurs ce qui a amené à la description de normes ou de règles ayant une valeur sociologique de contrainte sur les conduites. Le dernier et quatrième type de question visait à faire décrire certains champs de possibles que l'informateur a traversé dans sa vie (ses choix, les trajectoires alternatives que la personne aurait pu ou voulu suivre) (Bertaux, 1997).

Enfin, le protocole d'entretien utilisé a d'abord servi de guide au chercheur, celui-ci lui permettant de s'assurer que le récit de vie du sujet soit orienté ou dirigé puisque qu'on s'intéressait d'abord à son parcours scolaire, et ce dans un cadre théorique de recherche à caractère sociologique. La prochaine partie traite de ce qui a précédé l'expérimentation de ce protocole, soit la planification des entretiens.

3.3.3 Recueil des récits de vie : planification des entretiens

Certaines lignes de conduite ont été suivies autant que possible par le chercheur lors du recrutement des sujets. En effet, selon Bertaux (1997), à « l'ouverture du terrain », le chercheur doit être convaincant, il doit construire rapidement son identité de chercheur et faire preuve de naturel, de conviction, sans manifester d'hésitation. De même, la construction de l'identité de chercheur doit se faire en tenant compte que celui-ci doit inspirer confiance aux futurs informateurs, sans cela ils ne se confieront pas. D'ailleurs, cela constitue l'enjeu principal de l'ouverture du terrain. Ainsi, il faut présenter l'opération de recherche de telle sorte qu'elle apparaisse utile à une certaine catégorie de personnes ce qui facilitera le recrutement. Le chercheur doit également se présenter comme quelqu'un qui cherche à comprendre une situation vécue que l'informateur connaît beaucoup mieux que lui, et cela grâce à son expérience (Bertaux, 1997).

De plus, différentes étapes ont été nécessaires afin d'en arriver à rencontrer en entretien les candidats recrutés par les moyens énumérés précédemment. Un voici un bref aperçu.

Il y a d'abord eu un premier contact téléphonique entre les candidats recrutés et le chercheur. Ce dernier a profité de ce moment pour présenter davantage sa recherche aux sujets. Suite à cet appel, et avec leur accord, une invitation officielle à participer à la

recherche a été envoyée aux éventuels participants. En plus de cette invitation, l'envoi contenait une déclaration de consentement (du sujet lui-même), des consignes pour constituer un portfolio² et un questionnaire général concernant la situation actuelle des candidats, leur cheminement scolaire et leur situation familiale au cours de leurs études (voir annexe 2). Le questionnaire et la déclaration de consentement étaient ensuite retournés par la poste au chercheur, une enveloppe pré-adressée et pré-affranchie étant fournie dans l'envoi postal initial.

A suivi la prise de rendez-vous par contact téléphonique, un moment crucial. Il fallait que le chercheur soit clair, précis, naturel et bref. À ce moment, il était très important de rappeler au futur informateur qu'on s'intéressait à son expérience en tant que membre d'une catégorie sociale, cette nuance étant fondamentale puisqu'à priori, personne n'a envie de raconter sa vie à un inconnu sans raison. De même, le chercheur a suggéré fortement que la rencontre puisse avoir lieu dans un contexte idéal (pas de téléphone, plage de temps suffisante, endroit isolé, etc.) à une date rapprochée. Ainsi, les entretiens ont eu lieu le plus souvent à la résidence du sujet, lorsqu'il s'y trouvait seul, ou à la bibliothèque de l'université (UQAC), dans un bureau réservé au travail.

² En effet, le chercheur a demandé aux sujets de recherche de se constituer un portfolio réunissant différents objets leur permettant de se remettre en contexte à travers leur scolarité et de se remémorer certains moments importants de leur parcours scolaire ou personnel. Ainsi, ce moyen a permis à ces derniers de se replonger plus facilement dans leurs souvenirs et ainsi faire un récit plus juste de leur parcours scolaire.

La préparation de l'entretien est également un moment très important de la collecte de données. Cette préparation pouvait prendre plus ou moins une heure. D'abord, le chercheur détenait un journal de bord où il pouvait noter ses démarches, ses rendez-vous, ses observations et ses réflexions à priori. La préparation signifiait aussi pour le chercheur de revenir sur son guide ou protocole d'entretien, en y inscrivant des détails concernant le sujet rencontré (fratrie, écoles fréquentées, etc.), et de se questionner sur ce qu'il désirait savoir par rapport à son objet d'étude (Bertaux, 1997).

Voilà donc, brièvement, les principales étapes et lignes de conduite et qui ont été respectées avant de procéder aux entretiens. La prochaine partie traite de la pré-expérimentation et de l'expérimentation du protocole d'entretien, étapes cruciales de la cueillette de données.

3.3.4 *Pré-expérimentation du protocole d'entretien et expérimentation*

Comme le dit si bien Bertaux (1997) « le plus difficile n'est pas tant de bien conduire l'entretien que de parvenir à créer une situation d'entretien » (p.51). Ainsi, l'objectif poursuivi par la pré-expérimentation du protocole d'entretien est de valider son efficacité et sa pertinence. Dans le cas contraire, des ajustements sont faits et le protocole est à nouveau pré-expérimenté. Lorsque ce dernier est au point, on peut passer à l'expérimentation elle-même, qui se traduit ici par la collecte de données. Dans le cadre de

cette recherche, visant la collecte de récits de vie scolaire, une seule pré-expérimentation a été faite puisque peu d'ajustements au protocole d'entretien ont été nécessaires.

Tel que mentionné en 3.3.1.4 (Recrutement des sujets), différents moyens ont permis de recruter quinze (15) sujets de recherche potentiels. Treize (13) informateurs ou candidats ont été rencontrés en entretien (deux (2) personnes ayant refusé de participer avant de passer à cette étape) et douze (12) ont été retenus au fin d'analyse, l'un des sujets ne pouvant être considéré comme étant issu d'un milieu défavorisé étant donné le revenu de sa famille bien au-dessus de seuil de pauvreté au cours de ses études. Ces informateurs, sept (7) femmes et cinq (5) hommes, ont été rencontrés en entretien entre le 1^{er} mai et le 13 août 2003. Chaque entretien s'est déroulé sur un période de deux heures environ.

Quant à la conduite même de l'entretien, certaines attitudes étaient d'abord à proscrire : il ne fallait pas que le chercheur parle trop ni n'interrompre l'informateur et, surtout, il devait éviter de ne rien exprimer ce qui pourrait brimer le contact établi avec la personne. L'attitude générale à avoir était celle de l'ouverture et de la reconnaissance envers le sujet qui accepte de partager son expérience qui peut s'avérer importante et fort aidante afin de résoudre la problématique. Pour lancer l'entretien, le chercheur mettait en place le contexte social, le filtre qui sert à mener l'entretien, puis il réaffirmait le but de l'entretien, la première question étant posée ensuite. Comme le suggère Bertaux (1997), la première question contenait le verbe *raconter* (Par exemple : *je voudrais que vous me racontiez votre principal souvenir de vos études de niveau préscolaire...*). Une fois

l'entretien commencé, il fallait accompagner la personne qui se racontait en l'installant le plus vite possible dans son rôle de narrateur. Finalement, avant de clore l'entretien, le chercheur est revenu sur des moments positifs dans la vie de l'informateur, ce qui terminait l'entretien sur une bonne note et permettait plus facilement de lui demander l'autorisation de lui téléphoner au besoin pour des informations supplémentaires (Bertaux, 1997).

3.3.5 *Saturation des données*

Par saturation des données, on entend le niveau de collecte de données où le chercheur juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les thèmes analysés ne sont plus enrichis par l'apport de données supplémentaires (Savoie-Zajc, 2000). Donc, la saturation des données est atteinte lorsque le chercheur ne perçoit plus d'émergence à travers ses données.

Cette saturation des données est apparue au chercheur vers le 8^e entretien (5 femmes et trois hommes ayant été rencontrés). Elle s'est ensuite concrétisée au cours des 4 derniers entretiens (2 femmes et 2 hommes). En effet, ces derniers ont corroboré les premiers éléments récurrents dégagés par le chercheur au cours des entretiens précédents. Ainsi, au fur et à mesure que se faisaient les entretiens, le chercheur voyait se dégager différentes similitudes dans les récits de vie scolaire des informateurs.

3.3.6 Scientifcité des données

Le chercheur a utilisé divers moyens permettant de répondre à différents critères de rigueur spécifiques à la recherche qualitative (transférabilité, fiabilité, crédibilité et confirmation), ceci afin d'assurer la validité des données ou des résultats obtenus au cours de la collecte de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Savoie-Zajc, 1989). Suit la présentation de ces principaux moyens.

C'est d'abord par la triangulation des données recueillies en entrevue avec le portfolio constitué par les participants (photos, bulletins, objets divers) que le chercheur s'est assuré de la crédibilité et de la confirmation de sa recherche, mais aussi par la transcription rigoureuse des enregistrements des entretiens. De plus, bien que l'échantillonnage intentionnel ait mené au recrutement de douze (12) participants partageant certaines caractéristiques prédéterminées (milieu familial d'origine socio-économiquement défavorisé, fréquentation des études universitaires), ceux-ci, âgés de la fin de la vingtaine au milieu de la cinquantaine, provenaient de différents lieux géographiques (en région, milieu urbain ou rural) et avaient étudié dans divers programmes collégial et universitaire, ce qui ajoute également à la crédibilité de cette recherche. La tenue d'un journal de bord a également permis de recentrer régulièrement le chercheur sur le but de sa recherche.

Afin de s'assurer de la transférabilité des données, une description détaillée des différents sujets de recherche, sous la forme de tableaux, est faite au quatrième chapitre (description et interprétation des résultats), mais aussi en annexe sous la forme de résumés des récits de vie scolaire recueillis, tout ceci permettant de contextualiser davantage les données de l'étude. Quant au critère de fiabilité, afin d'y répondre, le chercheur mentionne et décrit fidèlement les diverses étapes et décisions prises au cours de la recherche, plus précisément au cours de l'expérimentation, et ce dans ce chapitre.

De même, il s'est avéré impossible pour le chercheur de demander aux différents participants à la recherche de lire la transcription de leur récit et le résumé qui en a été tiré, ceci s'expliquant d'abord par des contraintes de temps importantes, mais aussi par le souci du chercheur de ne pas ébranler davantage plusieurs participants déjà perturbés par l'évocation de souvenirs le plus souvent douloureux. Les deux dernières sections de ce chapitre sont dédiées à la présentation de la façon dont ont été traitées et analysées les données recueillies en entretien.

3.4 Traitement des données et procédures précédant leur analyse

Afin de mener à bien l'analyse des données, un traitement efficace de celles-ci doit être fait. Dans le cadre de cette recherche, d'abord, les entretiens ont été enregistrés sur deux magnétophones (cassette standard et micro-cassette) et des notes ont été prises par le

chercheur, par exemple, sur les gestes et les expressions de l'informateur. Les enregistrements ont ensuite été transcrits à l'ordinateur (verbatim) de manière à faciliter leur utilisation, cette phase étant nécessaire à une analyse à fond des récits de vie (Bertaux, 1997). Cette dernière étape a été réalisée par une tierce personne (secrétaire) au fur et à mesure que les entretiens ont été réalisés au cours de l'été 2003. Celle-ci a effectué le travail en s'engageant à respecter la confidentialité des données, soit l'anonymat des personnes rencontrées (si leur nom était prononcé dans l'enregistrement) ainsi que des personnes et/ou organismes nommés dans les entretiens.

De même, l'utilisation d'un journal de bord (ou de chercheur) est devenu indispensable. Il a d'abord servi à noter les rendez-vous, les intuitions puis les observations du chercheur relatives au contexte, au déroulement et au climat général des entretiens en répondant à ces quelques questions: Quel était l'attitude de l'informateur à l'égard du chercheur, à l'égard du thème de l'entretien, à l'égard de sa propre histoire? Quels thèmes paraissait-il vouloir développer et lesquels éviter? L'informateur a-t-il remis en cause les représentations du chercheur, lesquelles? Ainsi, répondre à ces questions s'avérait déjà un bon départ à l'analyse des données (Bertaux, 1997). En ce sens, le chercheur a également inscrit dans son journal ses hypothèses, ses questions, ses intuitions et ses émotions suite à l'entretien.

De plus, avant d'en arriver à l'analyse proprement dite des entretiens, les transcription (verbatim) ainsi que les questionnaires complétés par les sujets ont été traités de manière à les réduire. Comme le spécifie Poisson (1990) :

Au fur et à mesure que progresse la révision des notes et des enregistrements apparaissent des récurrences et des indices qui sont représentatifs de faits observés. C'est alors le temps de commencer à les isoler et à les regrouper selon différentes catégories; et c'est ainsi que débute l'analyse et l'interprétation proprement dites. (p.85)

Ainsi, les données brutes contenues dans les questionnaires et les transcriptions ont été synthétisées dans une matrice (voir annexe 3) qui permettait ensuite au chercheur de restructurer les récits de vie scolaire sous la forme de résumés (voir annexe 4). Ces résumés ayant tous été rédigés de la même manière (même canevas séquentiel, voir annexe 5) en respectant les termes utilisés par les sujets, ils ont ensuite pu servir de « matière première » à l'analyse.

L'orientation épistémologique, les choix méthodologiques et l'opérationnalisation de la méthodologie ayant été présentés, la prochaine et dernière partie de ce chapitre est consacrée à la présentation de la démarche d'analyse de données qui a été retenue et utilisée, étape déterminante permettant aux données recueillies de dévoiler leurs richesses.

3.5 Démarche d'analyse des récits de vie

De façon générale, l'analyse des données renvoie aux efforts du chercheur afin de découvrir les liens à travers les faits accumulés par la méthode de recherche choisie, en saisissant le sens de ces données. En recherche qualitative/ interprétative, c'est la logique inductive qui guide l'interprétation des données puisque ce sont les données recueillies qui permettront au chercheur d'ajuster la classification de celles-ci. Plus particulièrement, cette recherche-ci se positionne dans une logique inductive délibératoire, c'est-à-dire qu'un cadre théorique guide le processus d'analyse sans pour autant le limiter (Savoie-Zajc, 2000).

Avant de discuter plus en détails des méthodes d'analyse qui seront privilégiées dans le cadre de cette recherche-ci, définissons d'abord l'analyse qualitative de façon générale. Selon Paillé (1996c) :

C'est une démarche (l'analyse qualitative) discursive et signifiante de reformulation, d'explication, ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique essentielle à l'œuvre participe de la découverte ou de la construction de sens. Les mots, qui sont souvent le support sur lequel travaille l'analyste, ne sont jamais analysés que par d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique. Le résultat n'est jamais une proportion ou une quantité; c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet. (p.180)

Dans la perspective ethnosociologique qu'emprunte cette recherche, l'analyse commence très tôt et se développe parallèlement avec le recueil des récits de vie, tel que mentionné précédemment. De plus, comme le précise Bertaux (1997) :

(...) il ne s'agit pas d'extraire d'un récit de vie toutes les significations qu'il contient, mais seulement celles qui sont pertinentes pour l'objet de la recherche et qui y prennent le statut d'indices. (p.64)

À ce moment-ci, on peut se demander de quelle façon faire émerger les significations, les indices qui permettront d'élaborer une première interprétation du phénomène. Les sections suivantes présentent de quelle façon s'est articulée l'analyse des récits de vie scolaire recueillis.

3.5.1 *L'analyse compréhensive : un premier pas*

Dans un premier temps, l'analyse des récits de vie a pour but d'expliciter les informations et les significations pertinentes qu'ils contiennent. Cependant, la plupart d'entre elles ne sont pas évidentes à la première lecture : ces informations et ces significations émergent au cours des relectures. Ainsi, chaque lecture révèle successivement des contenus sémantiques émergents. À ce sujet, Bertaux (1997) image bien ce qu'il entend par analyse compréhensive :

Imagination et rigueur, tel est le couple fécond qui engendre une bonne analyse compréhensive. Mais ici la priorité va à l'imagination, puisqu'il s'agit d'imaginer, c'est-à-dire de se former une représentation (d'abord mentale puis discursive) des rapports et processus qui ont engendré les phénomènes dont parlent les témoignages, le plus souvent sous forme allusive. C'est par le travail de son imagination sociologique que le chercheur mobilise les ressources interprétatives dont il dispose, qu'il anime l'ensemble de l'espace cognitif situé à l'intérieur de son horizon. (p.83)

Ainsi, par la relecture successive des récits de vie, une analyse compréhensive des données s'est amorcée et nombre d'indices, d'indications ou de significations ont émergé des données recueillies. Chacun des indices repérés a été considéré comme la pointe d'un iceberg, c'est-à-dire qu'il a été mis en contexte afin d'en comprendre la signification selon le récit de chacun des informateurs (Bertaux, 1997).

3.5.2 *L'analyse thématique/comparative*

Après une première analyse dite compréhensive des données recueillies par le recueil de récits de vie scolaires, le plus simple consistait à repérer dans chacun des récits (ou résumés de ceux-ci) les passages concernant des thèmes ou concepts évidents, ceci dans le but de comparer ensuite les contenus de ces découpages d'un récit à l'autre. Cette technique d'analyse simple a permis de comparer rapidement les récits de vie scolaire recueillis (Bertaux, 1997).

Aussi, c'est par la confrontation des données recueillies que s'est élaborée progressivement une ébauche d'explication hypothétique de l'objet social étudié (Bertaux, 1997). Dans le cas de cette recherche-ci, évidemment, la première source de données s'avérait les récits de vie eux-mêmes (ou les résumés de ceux-ci). C'est donc dans la comparaison entre les parcours de vie rapportés au chercheur que l'on a vu apparaître des récurrences, telles des situations ou des logiques d'action semblables (Bertaux, 1997). C'est dans cette optique que toute l'enquête, c'est-à-dire le recueil de récits de vie, s'est faite.

Quel que soit l'objet social étudié dans une perspective ethnosociologique, dans le cas de cette recherche-ci la réussite ou le cheminement scolaire de personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé, les parcours présentent des traits communs. Ainsi, à partir de l'analyse comparative des récits de vie scolaire recueillis, une construction d'hypothèses et de concepts sociologiques a émergé à partir du corpus de données, ceci évidemment dans le but de répondre à la question de recherche (Bertaux, 1997). La prochaine partie présente de manière plus concrète la procédure d'analyse qui a été suivie afin de répondre dans la mesure du possible à cette question de recherche.

3.5.3 *Procédures d'analyse thématique/ comparative*

Étant donné les catégories ou thèmes de recherche pré-identifiés dans le protocole d'entretien privilégié, lui-même inspiré du cadre théorique et conceptuel sociologique, la technique d'analyse retenue au cours de cette recherche de maîtrise en est une de comparaison entre ces thèmes. Il s'agit donc d'une analyse de contenu structurée à partir des concepts sociologiques retenus et qui ont guidé les entretiens visant à recueillir les récits de vie scolaires des informateurs rencontrés.

Rappelons d'abord que les données brutes contenues dans les questionnaires et les transcriptions mot à mot des entretiens (verbatim) ont été synthétisées dans une matrice (voir annexe 3) qui permettait ensuite au chercheur de restructurer les récits de vie scolaire

sous la forme de résumés (voir annexe 4). Ces résumés ayant tous été rédigés de la même manière (même canevas séquentiel, voir annexe 5) en respectant les termes utilisés par les sujets, ils ont ensuite pu servir de « matière première » à l'analyse.

Ainsi, à partir de chacun des résumés et des questionnaires, des tableau-synthèses des principaux éléments ou concepts sociologiques s'y retrouvant ont été produits en mettant en évidence les caractéristiques générales et la vision globale des sujets de leur trajectoire scolaire. D'ailleurs, ces tableaux se retrouvent dans la première partie du chapitre suivant consacré à la description et à l'interprétation des résultats, ceux-ci faisant office de présentation des sujets rencontrés en entretiens.

Des tableaux comparatifs ont ensuite été produits à partir des tableau-synthèses, mais aussi à partir des questionnaires, des transcriptions d'entretiens (verbatim) et des résumés des récits de vie scolaire des informateurs. Ils ont ainsi mis en lumière les différents thèmes ou concepts ayant émergé à travers les récurrences observées dans les différents récits des sujets au cours de la première phase d'analyse compréhensive. C'est en s'inspirant de la présentation des données de Paillé et Muchielli (2003) (en analyse situationnelle phénoménologique et structurale, opérées sur des « cas ») permettant l'analyse de micro-situations, de telle sorte qu'elles apparaissent en colonnes et que l'on puisse lire chaque cas en ligne pour en faire la comparaison, que les tableaux comparatifs utilisés au cours de cette recherche-ci ont été structurés.

Ainsi, les tableaux comparatifs ont pris la forme qui suit (tableau 3.1) afin de permettre une lecture verticale, et par le fait même comparative, suivant un concept ou un thème spécifique, tel la vision des sujets de leur parcours scolaire ou leur rapport à l'école par exemple.

Tableau 3.1 Canevas des tableaux comparatifs utilisés dans le cadre de la description et de l'analyse des résultats de recherche

Sujets	Concept ou thème à comparer...	Concept ou thème à comparer...
Fanny (F1)		
Françoise (F2)		
Etc.		

Enfin, ces tableaux comparatifs se retrouvent et servent d'appui dans les différentes sections dédiées à la description et à l'interprétation des résultats de recherche du prochain chapitre, résultats obtenus à partir des données recueillies à travers les récits de vie scolaire des sujets.

CHAPITRE IV

Description et interprétation des résultats

Ce chapitre est à la fois consacré à la description et à l'interprétation des résultats de cette recherche de maîtrise voulant répondre à la question suivante : Par quels motifs des personnes issues d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement, et ayant atteint ou réussi des études universitaires, expliquent-elles leur cheminement (ou réussite) scolaire ? Ainsi, le but poursuivi est de comprendre et d'interpréter, suivant une logique ethnosociologique, la réussite scolaire de personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé, et cela dans un cadre théorique et conceptuel sociologique de référence. C'est donc dans un cadre de recherche qualitatif/ interprétatif, et une logique d'investigation compréhensive, que des entretiens semi-dirigés prenant la forme de récits de vie scolaire ont été réalisés avec douze (12) sujets de recherche ayant atteint ou réussi des études de niveau universitaire malgré leur appartenance à un milieu familial d'origine socio-économiquement défavorisé. La première partie de ce chapitre dresse un bref portrait des sujets rencontrés, et les sections subséquentes sont dédiées à la présentation et à l'analyse proprement dite des données recueillies sous différents thèmes ou concepts, et

ceci appuyé par des exemples prenant la forme d'extraits pertinents et éloquents tirés des différents récits de vie scolaire des sujets.

4.1 Présentation des sujets de recherche

Avant tout, précisons qu'afin de faciliter la lecture des résultats de recherche, les termes « sujet » et « informateur » sont employés au cours de ce chapitre pour désigner les participants à la recherche et le terme « acteur » est quant à lui le plus souvent utilisé pour désigner les personnes faisant partie de l'histoire de ces informateurs. Ces choix d'appellation sont d'ailleurs motivés par le cadre sociologique d'analyse (chapitre II) et le cadre méthodologique de recherche (chapitre III).

Sous le couvert de l'anonymat, douze (12) sujets de recherche, sept (7) femmes et cinq (5) hommes, ont accepté de se raconter à travers leur cheminement scolaire. C'est donc pour cette raison que des pseudonymes ont été associés à chacun d'eux. Ainsi, dans le but de respecter cet anonymat et de faciliter la compréhension des résultats présentés dans ce chapitre, les femmes interrogées ont toutes un prénom commençant par la lettre « F » (pour féminin) et un code distinct (F1 à F7) et les hommes, quant à eux, ont un prénom débutant par la lettre « M » (pour masculin) et également un code spécifique (M1 à M5).

De manière générale, les sujets rencontrés étaient âgés de la fin de la vingtaine au milieu de la cinquantaine (1 sujet dans la vingtaine, 4 dans la trentaine, 5 dans la

quarantaine et 2 dans la cinquantaine). Sept (7) d'entre eux ont eu un parcours scolaire ininterrompu alors que les cinq (5) autres ont un cheminement marqué par une ou plusieurs interruptions des études. Huit (8) informateurs sont issus d'une famille dite traditionnelle (dont la père et la mère sont présents), trois (3) d'entre eux ont été élevés uniquement par leur mère, donc un contexte familial monoparental et, enfin, un (1) sujet a vécu en famille d'accueil au cours de ses études. Dans un même ordre d'idées, deux (2) informateurs sont des enfants uniques, quatre (4) sujets sont les cadets de leur famille de 2, 4, 4 et 12 enfants, deux (2) informateurs sont, quant à eux, les aînés de familles de 4 et 5 enfants, et les quatre (4) autres sujets occupent les 2^e (de 5 enfants), 6^e (de 7), 6^e (de 8) et 7^e (de 8) rangs familiaux de leur famille. Les parents des différents sujets ont un niveau d'études limité, soit entre une deuxième et une neuvième année. Quant à la fratrie des informateurs, seulement trois (3) d'entre eux ont un ou plusieurs frères et/ou sœurs ayant fréquenté les études universitaires.

En ce qui concerne la principale région où les sujets ont fait leurs études, deux (2) sujets ont fait toute leur scolarité dans la région de Montréal et les autres (10) ont fréquenté au cours de leur cheminement scolaire des établissements scolaires situés le plus souvent au Saguenay-Lac-Saint-Jean. En ce qui concerne les domaines d'études privilégiés par les informateurs, trois (3) sujets n'ont pas fréquenté le collégial, quatre (4) ont fait des études collégiales en sciences, deux (2) ont fait une technique, et (3) ont fait des études en sciences humaines. Finalement, quatre (4) sujets ont fait des études de baccalauréat dans le domaine des sciences (médecine vétérinaire, sciences infirmières, biologie, physique) et

huit (8) ont fait des études dans le domaine des sciences humaines (psychologie (2), enseignement, adaptation scolaire, travail social (2), droit/ littérature/ théologie, éducation physique / administration) . On remarque que dix informateurs (10) ont fait des études dans une spécialité liée de près ou de loin aux services à la population.

Enfin, les différentes caractéristiques présentées dans les lignes précédentes témoignent bien de la diversité des informateurs rencontrés quoique qu'ils aient tous en commun deux caractéristiques déterminantes dans le cadre de cette recherche de maîtrise : ils sont tous issus d'un milieu socio-économiquement défavorisé et ont fréquenté les études de niveau universitaire. Les tableaux 4.1a à 4.12a présentent les principales caractéristiques décrites précédemment pour chacun des sujets rencontrés en entretien.

De plus, tel que cela a été décrit dans le chapitre III (Cadre méthodologique), à partir des transcriptions (verbatim) d'entretiens, une restructuration des récits de vie scolaire des sujets a été faite sous la forme de résumés ayant été rédigés à partir d'un même canevas et en respectant les termes utilisés par les sujets. Ces résumés ont donc servi de « matière première » à l'analyse. Cependant, bien qu'il aurait été intéressant d'intégrer ces derniers à ce chapitre, cela n'a pas été fait puisque chacun de ces résumés compte entre quatre et cinq pages, ce qui aurait augmenté indûment la taille de ce chapitre. Cependant, ceux-ci ont été placés en annexe (voir annexe 4) aux fins de consultation. Ainsi, considérant cette limite, des tableaux synthétisant les principaux éléments caractérisant le parcours scolaire des sujets ont été construits et intégrés à ce chapitre (tableaux 4.1b à 4.12b). Ceux-

ci permettent au lecteur de prendre connaissance rapidement de la vision des sujets de leur cheminement scolaire. Ces informations réapparaissent à travers les différents thèmes d'analyse privilégiés.

Suit donc, pour chacun des sujets de recherche, la présentation de leurs caractéristiques générales (tableaux 4.1a à 4.12a) et de leur vision de leur parcours scolaire (tableaux 4.1b à 4.12b).

Tableau 4.1a Caractéristiques générales de Fanny (F1)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Fanny (F1)	<p><i>Âge :</i> Début trentaine</p> <p><i>Rang familial :</i> Cadette de 2 enfants</p>	<p><i>Parcours :</i> Ininterrompu =</p> <p><i>Époque :</i> Fin des années 70 au début des années 90.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Baccalauréat</p> <p><i>Domaine d'études collégiales :</i> Sciences</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Psychologie</p>	<p><i>Famille :</i> Monoparentale - père décédé lorsqu'elle avait 4 ans.</p> <p><i>Scolarité des parents</i></p> <p><i>Père :</i> 4- 5^e année</p> <p><i>Mère :</i> 4- 5^e année</p>	<p><i>Nombre :</i> 1 sœur</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> DEP</p>	<p><i>Région :</i> Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ)</p>

Tableau 4.1b Vision générale de Fanny (F1) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Préscolaire, primaire et secondaire : elle aimait beaucoup les études. Post-secondaire : elle aimait les études en général.
Aspiration(s)	Obtenir un diplôme universitaire.
Principale motivation à poursuivre ses études	Ne pas avoir la même vie que sa mère et cela passait par des études universitaires.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Mère : les études sont importantes (valorisation). Appui (valorisation et fierté) plus significatif au collégial et extraordinaire à l'université. Sœur : Sentiment de jalousie. Dénigrement du parcours de Fanny.
Principaux acteurs sociaux significatifs	La famille de son amie d'enfance (primaire et secondaire).
Principale(s) opportunité(s)	Les rencontres faites au cours de son cheminement (amie, voisine, ami de cœur, intervenante en pastorale). Travail étudiant. Prêts et bourses du programme d'aide financière gouvernemental.
Principale(s) contrainte(s)	La dépression de sa mère qui aura duré 13 ans (durant le primaire et le secondaire de Fanny principalement).
Vision du parcours scolaire ou des études	Préscolaire au secondaire : très belle période. Collégial : bien ordinaire. Universitaire : appréciation graduelle.
Conscience de sa condition socio-économique	Elle en a pris conscience lorsqu'elle a réalisé que sa mère ne pouvait assumer les coûts d'inscription à l'école secondaire privée (école qu'elle a tout de même fréquenté grâce à des bourses).
Autre(s) élément(s) important(s)	Elle dit qu'elle a l'impression qu'elle ne cadre pas dans sa famille, sa sœur et sa mère se ressemblant énormément à tous les points de vue et elle étant à leur opposé.

Tableau 4.2a Caractéristiques générales de Françoise (F2)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Françoise (F2)	<p><i>Âge :</i> Début quarantaine</p> <p><i>Rang familial :</i> 7^e de 8 enfants</p>	<p><i>Parcours :</i> Ininterrompu ==</p> <p><i>Époque :</i> Milieu des années 60 au début 80.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Doctorat</p> <p><i>Domaine d'études collégiales :</i> Sciences</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Médecine vétérinaire</p>	<p><i>Famille :</i> Traditionnelle</p> <p><i>Scolarité des parents</i></p> <p><i>Père : 9^e année</i></p> <p><i>Mère : 9^e année</i></p>	<p><i>Nombre :</i> 1 frère et 6 sœurs</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> DES, DEP et études collégiales non complétées</p>	<p><i>Région :</i> Principal : SLSJ, et Montréal</p>

Tableau 4.2b Vision générale de Françoise (F2) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Elle aimait l'école et apprendre.
Aspiration(s)	Devenir vétérinaire depuis sa tendre enfance.
Principale motivation à poursuivre ses études	L'amour de l'école, et le besoin de se dépasser. Devenir vétérinaire.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Pour les parents, l'éducation est plutôt dévalorisée. Pour eux, les femmes n'ont pas besoin d'aller à l'école. Elles sont vouées à avoir des enfants et à être femme au foyer. Aujourd'hui, ils sont fiers d'elle et l'adorent.
Principaux acteurs sociaux significatifs	La mère de sa colocataire à l'université, qu'elle admirait. Ses sœurs qui l'ont appuyée au cours de ses études post-secondaires.
Principale(s) opportunité(s)	Sa facilité d'apprentissage.
Principale(s) contrainte(s)	La conception de l'éducation de sa mère plus particulièrement.
Vision du parcours scolaire ou des études	Préscolaire et primaire : corrections (ou punitions) liées à son comportement hyperactif. Secondaire : plus de valorisation liée à ses bons résultats académiques. Collégial et universitaire : Sentiment de liberté et de bonheur.
Conscience de sa condition socio-économique	Elle en a toujours eu conscience. Elle a vécu difficilement cette condition. Elle ressent encore aujourd'hui une insécurité à ce niveau.
Autre(s) élément(s) important(s)	Elle dit avoir une grande joie intérieure qui explique son comportement hyperactif. Elle dit être habituée par une détermination intérieure très forte.

Tableau 4.3a Caractéristiques générales de Félice (F3)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Félice (F3)	<p><i>Âge :</i> Fin vingtaine</p> <p><i>Rang familial :</i> Fille unique</p>	<p><i>Parcours :</i> Ininterrompu —</p> <p><i>Époque :</i> Début des années 80 à la fin des années 90.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Baccalauréat</p> <p><i>Domaine d'étude collégiales :</i> Soins infirmiers</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Sciences infirmières</p>	<p><i>Famille :</i> Traditionnelle</p> <p><i>Scolarité des parents</i></p> <p><i>Père :</i> 7^e année</p> <p><i>Mère :</i> 6^e année</p>	<p><i>Nombre :</i> Aucun</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> —</p>	<p><i>Région :</i> SLSJ</p>

Tableau 4.3b Vision générale de Félice (F3) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Elle a toujours aimé les études.
Aspiration(s)	Avoir une carrière.
Principale motivation à poursuivre ses études	L'amour de l'école, des livres et l'environnement social.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Valorisation de l'éducation scolaire par la mère et la grand-mère maternelle. Conception neutre dans le cas du père.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Amis et conjoint. Une intervenante de l'université.
Principale(s) opportunité(s)	Prêts et bourses du programme d'aide financière gouvernemental. Sa relation avec une intervenante de l'université.
Principale(s) contrainte(s)	Aucune.
Vision du parcours scolaire ou des études	Beau parcours, pas houleux.
Conscience de sa condition socio-économique	Très tôt, dès ses études de niveau primaire.
Autre(s) élément(s) important(s)	Elle se décrit comme raisonnable, tenace et fonceuse à plusieurs reprises. Sa philosophie : « c'est pas grave...je le refais, je m'arrange... ».

Tableau 4.4a Caractéristiques générales de Fleur (F4)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Fleur (F4)	<p><i>Âge :</i> Milieu quarantaine</p> <p><i>Rang familial :</i> Aînée de 5 enfants</p>	<p><i>Parcours :</i> Ininterrompu ==</p> <p><i>Époque :</i> Début des années 60 à la fin des années 70.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Baccalauréat</p> <p><i>Domaine d'études Collégiales :</i> Lettres</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Enseignement (études françaises)</p>	<p><i>Famille :</i> Traditionnelle</p> <p><i>Scolarité des parents</i></p> <p><i>Père : 5^e année</i></p> <p><i>Mère : 7^e année</i></p>	<p><i>Nombre :</i> 4 sœurs</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> DEP, collégial non terminé</p>	<p><i>Région :</i> Principal : SLSJ (aussi : Québec et Côte-Nord)</p>

Tableau 4.4b Vision générale de Fleur (F4) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Elle a aimé les études.
Aspiration(s)	Faire des études de niveau universitaire.
Principale motivation à poursuivre ses études	Le goût d'apprendre. Avoir une certaine indépendance financière : Études = argent = choix
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Parents : valorisation des études jusqu'à la fin du secondaire, attitude plus neutre par la suite. Mère : elle était très présente au primaire. Sœurs : elles étaient jalouses de Fleur.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Primaire : ses enseignantes. Secondaire : une famille voisine dont le fils fréquente l'université, des cousins ayant fréquenté l'université, des employeurs scolarisés. Cégep : un enseignant. Université : un pensionnaire demeurant avec elle. Ils ont tous été des modèles pour elle.
Principale(s) opportunité(s)	Les modèles rencontrés (voir les acteurs sociaux significatifs).
Principale(s) contrainte(s)	Les difficultés financières. Son âge (elle a fait son entrée à l'école un an avant l'âge prévu). Elle s'est sentie souvent trop jeune (elle manquait d'encadrement en ce sens, surtout aux niveaux post-secondaires).
Vision du parcours scolaire ou des études	Primaire : valorisation par les enseignantes. Secondaire : peine, découverte, confiance en soi, ambition. Collégial : épanouissement. Université : Ce n'était pas la joie. Un milieu froid.
Conscience de sa condition socio-économique	Très tôt. Lorsque les difficultés financières sont devenues plus importantes, elle dit s'être rendu compte qu'elle avait changé de niveau social.
Autre(s) élément(s) important(s)	Elle a vécu beaucoup d'anxiété face aux difficultés financières de sa famille. Elle a aussi été affectée négativement par les problèmes de santé de sa mère et d'alcoolisme de son père. Aussi, elle accordait beaucoup d'importance au fait d'avoir un coin à elle pour étudier.

Tableau 4.5a Caractéristiques générales de Félicité (F5)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Félicité (F5)	<p><i>Âge :</i> Milieu trentaine</p> <p><i>Rang familial :</i> Fille unique</p>	<p><i>Parcours :</i> Interrompu ***</p> <p><i>Époque :</i> Début à la fin des années 70. Reprise du début à la fin des années 80. Autres reprises à la fin des années 80 et au début 90.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Maîtrise</p> <p><i>Domaine d'études Collégiales :</i> Éducation spécialisée</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Adaptation scolaire</p>	<p><i>Famille :</i> Monoparentale - père absent</p> <p><i>Scolarité des parents</i> <i>Père : ?</i> <i>Mère : Primaire</i></p>	<p><i>Nombre :</i> Aucun</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> —</p>	<p><i>Région :</i> Montréal</p>

Tableau 4.5b Vision générale de Félicité (F5) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Préscolaire, primaire et secondaire : elle détestait les études. Post-secondaire : elle aimait les études.
Aspiration(s)	Elle n'avait pas d'aspiration importante et ne croyait pas qu'elle fréquenterait un jour le cégep et encore moins l'université.
Principale motivation à poursuivre ses études	Préscolaire, primaire et secondaire : Par obligation. Post-secondaire : Par choix et par goût (passion pour le domaine étudié).
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Mère : Conception plutôt neutre. Elle a cependant toujours cru au potentiel de sa fille et l'a beaucoup appuyée au cours de ses études post-secondaires. Son cousin, qui demeurait avec sa mère et elle et qu'elle considérait comme un frère, est fier de son cheminement.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Sa mère.
Principale(s) opportunité(s)	Pouvoir concilier travail et études. Son admission à l'université.
Principale(s) contrainte(s)	Les multiples déménagements et les nombreux changements d'écoles aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire.
Vision du parcours scolaire ou des études	Un désert à la terre non fertile qui s'est transformé en un jardin fleuri.
Conscience de sa condition socio-économique	Il semble qu'elle en ait toujours eu conscience.
Autre(s) élément(s) important(s)	Elle a toujours aimé la lecture, l'écriture et les arts. Elle est d'ailleurs douée dans ce dernier domaine.

Tableau 4.6a Caractéristiques générales de Fabienne (F6)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Fabienne (F6)	<p><i>Âge :</i> Début quarantaine</p> <p><i>Rang familial :</i> Cadette de 4 enfants</p>	<p><i>Parcours :</i> Interrompu ***</p> <p><i>Époque :</i> Milieu des années 60 à la fin des années 70.</p> <p>Reprise au début des années 2000.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Baccalauréat</p> <p><i>Domaine d'études Collégiales :</i> Non fréquenté</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Travail social</p>	<p><i>Famille :</i> Traditionnelle</p> <p><i>Scolarité des parents</i></p> <p><i>Père :</i> 7^e année (invalidé)</p> <p><i>Mère :</i> 5^e année</p>	<p><i>Nombre :</i> 3 sœurs</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> 9^e, 10^e année et DEP</p>	<p><i>Région :</i> SLSJ</p>

Tableau 4.6b Vision générale de Fabienne (F6) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Bonne en général.
Aspiration(s)	Elle n'a pas su ce qu'elle voulait faire dans la vie avant son cinquième secondaire, ce qui l'a beaucoup préoccupée. Ensuite, ce n'est qu'à l'âge de 40 ans qu'elle a su ce qu'elle voulait faire.
Principale motivation à poursuivre ses études	Le besoin d'améliorer son sort.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Conception plutôt neutre tant pour les parents que pour la fratrie.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Au primaire : une enseignante et la grand-mère À l'université : les collèges de classe et une amis ayant obtenu un baccalauréat dans les mêmes conditions difficiles qu'elle.
Principale(s) opportunité(s)	Les circonstances de la vie (divorce, faillite, rencontre avec un membre du personnel du cégep).
Principale(s) contrainte(s)	L'alcoolisme de ses parents. Le dysfonctionnement de sa famille.
Vision du parcours scolaire ou des études	Il y a eu bien des années de perdues...
Conscience de sa condition socio-économique	Dès le primaire et cela s'est accentué au secondaire.
Autre(s) élément(s) important(s)	Elle a dû être responsable d'elle-même très tôt dans son enfance.

Tableau 4.7a Caractéristiques générales de Francisca (F7)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Francisca (F7)	<p><i>Âge :</i> Fin trentaine</p> <p><i>Rang familial :</i> 6^e de 7 enfants</p>	<p><i>Parcours :</i> Interrompu ***</p> <p><i>Époque :</i> Milieu des années 70 au début 80.</p> <p>Reprise au début des années 90.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Maîtrise</p> <p><i>Domaine d'études Collégiales :</i> Sc. Humaines</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Psychologie (cumul de certificats)</p>	<p><i>Famille :</i> En famille d'accueil - mère décédée lorsqu'elle avait 5 ans.</p> <p><i>Scolarité des parents</i></p> <p><i>Père :</i> ?</p> <p><i>Mère :</i> ?</p>	<p><i>Nombre :</i> 1 frère et 5 sœurs</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> niveaux secondaire et collégial</p>	<p><i>Région :</i> Principal : SLSJ (aussi : Québec)</p>

Tableau 4.7b Vision générale de Francisca (F7) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Elle aimait les études (apprendre) dans l'ensemble.
Aspiration(s)	Rêve d'une carrière (études universitaires) bien que cela lui semblait inaccessible étant donné ses résultats académiques plutôt faibles au primaire et au secondaire. Pour elle, les études était un moyen de se réaliser.
Principale motivation à poursuivre ses études	L'école était un lieu d'encadrement qu'elle ne retrouvait pas en famille d'accueil. Elle n'a pas abandonné au secondaire bien que dans son fort intérieur elle était «décrochée» de la réalité scolaire.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Père : il valorisait les études (peu présent). Sœurs : appui et valorisation des études. Familles d'accueil : Elles démontraient peu d'intérêt pour l'école (dévalorisation) sauf dans un cas.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Des enseignantes au niveau primaire. Un directeur au secondaire. Deux travailleurs sociaux.
Principale(s) opportunité(s)	Être admise au cégep et à l'université. Concilier travail et études.
Principale(s) contrainte(s)	Rendement académique (blocage). Les multiples changements de familles d'accueil et les nombreux déménagements.
Vision du parcours scolaire ou des études	Parcours scolaire particulier : il semble être celui d'une personne éprouvant des difficultés intellectuelles, ce qui n'était pas son cas.
Conscience de sa condition socio-économique	Très tôt, mais elle souffrait davantage de vivre dans un contexte différent des autres (familles d'accueil).
Autre(s) élément(s) important(s)	Elle dit avoir vécu beaucoup d'insécurité et avoir manqué de confiance en elle à plusieurs moments. Elle a dû se montrer responsable d'elle-même tôt dans sa vie.

Tableau 4.8a Caractéristiques générales de Martin (M1)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Martin (M1)	<p><i>Âge :</i> Milieu trentaine</p> <p><i>Rang familial :</i> Cadet de 12 enfants</p>	<p><i>Parcours :</i> Interrompu ***</p> <p><i>Époque :</i> Début des années 70 au milieu 80. Reprise au début des années 2000.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Baccalauréat</p> <p><i>Domaine d'études collégiales :</i> Non fréquenté</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Travail social</p>	<p><i>Famille :</i> Traditionnelle</p> <p><i>Scolarité des parents</i></p> <p><i>Père :</i> 7^e année</p> <p><i>Mère :</i> 7^e année</p>	<p><i>Nombre :</i> 4 frères et 7 sœurs</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> secondaire 1 ou 2</p>	<p><i>Région :</i> SLSJ</p>

Tableau 4.8b Vision générale de Martin (M1) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	L'école était un moyen lui permettant d'obtenir un métier (obligation d'y aller).
Aspiration(s)	Au secondaire : avoir un métier. Ensuite, avoir un profession répondant à son besoin de se réaliser.
Principale motivation à poursuivre ses études	D'abord, obtenir un métier autre que celui de son père (bûcheron). Ensuite, avoir un profession répondant à son besoin de se réaliser.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Conception plutôt neutre pour les parents. Le père valorise l'éducation mais pas l'instruction. La mère désire tout de même que son fils ait un métier.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Certains professeurs et collègues de classe.
Principale(s) opportunité(s)	Secondaire : pratiquer son métier au cours de ses études. Universitaire : son expérience dans le domaine étudié.
Principale(s) contrainte(s)	Secondaire : non accessibilité à des activités sportives (il vivait dans un village éloigné des grands centres). Universitaire : devoir se familiariser avec la réalité universitaire (ordinateur, syllabus...).
Vision du parcours scolaire ou des études	Primaire : parcours marqué par la violence de certains enseignants. Secondaire : au début, il a ressenti de l'insécurité, puis il a eu le sentiment de prendre sa place. Université : il se sent à sa place, il est heureux de ce qu'il y fait.
Conscience de sa condition socio-économique	Il est conscient de sa condition socio-économique d'origine depuis longtemps mais il n'y accorde pas beaucoup d'importance.
Autre(s) élément(s) important(s)	Il dit être demeuré le même malgré qu'il fréquente maintenant l'université (il ne sent pas qu'il a changé de classe ou de catégorie sociale).

Tableau 4.9a Caractéristiques générales de Marc (M2)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Marc (M2)	<p><i>Âge :</i> Début quarantaine</p> <p><i>Rang familial :</i> Cadet de 4 enfants</p>	<p><i>Parcours :</i> Ininterrompu ==</p> <p><i>Époque :</i> Milieu des années 60 au début 80.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Maîtrise</p> <p><i>Domaine d'études Collégiales :</i> Sciences</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Biologie</p>	<p><i>Famille :</i> Traditionnelle</p> <p><i>Scolarité des parents</i> <i>Père : 7^e année</i> <i>Mère : 6^e année</i></p>	<p><i>Nombre :</i> 1 frère et 2 sœurs</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> Baccalauréat et maîtrise</p>	<p><i>Région :</i> SLSJ</p>

Tableau 4.9b Vision générale de Marc (M2) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Expérience agréable et appréciable.
Aspiration(s)	Depuis le primaire, faire des études de niveaux collégial et universitaire.
Principale motivation à poursuivre ses études	Réussir à atteindre un niveau de vie meilleur.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Valorisation importante de l'éducation scolaire par la mère et par l'une de ses sœurs. Conception neutre dans le cas du père.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Certains enseignants. Ses meilleurs amis.
Principale(s) opportunité(s)	Ses emplois étudiants.
Principale(s) contrainte(s)	Pas de contrainte majeure.
Vision du parcours scolaire ou des études	Pour lui, les études représentaient un levier, une porte d'entrée vers la réussite socio-économique.
Conscience de sa condition socio-économique	Dès le primaire.
Autre(s) élément(s) important(s)	Ses oncles (frères de la mère) étaient des modèles à suivre étant donné leurs études avancées et leur statut social. Il s'est démarqué à travers le sport.

Tableau 4.10a Caractéristiques générales de Mathis (M3)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Mathis (M3)	<p><i>Âge :</i> Fin quarantaine</p> <p><i>Rang familial :</i> 2^e de 5 enfants</p>	<p><i>Parcours :</i> Interrompu ***</p> <p><i>Époque :</i> Début des années 60 au début 70. Reprise au milieu des années 70. Autre reprise à la fin des années 90.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Doctorat</p> <p><i>Domaine d'études Collégiales :</i> Sc. Humaines</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Droit, littérature française et théologie</p>	<p><i>Famille :</i> Traditionnelle</p> <p><i>Scolarité des parents</i> Père : 3^e année Mère : 2^e année</p>	<p><i>Nombre :</i> 2 frères et 2 sœurs</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> DES et baccalauréat</p>	<p><i>Région :</i> Québec et SLSJ</p>

Tableau 4.10b Vision générale de Mathis (M3) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Il a aimé davantage l'école lorsqu'il a pu faire des choix quant à son cheminement.
Aspiration(s)	Primaire : devenir prêtre (par ce que c'était la seule personne qui semblait ébranler son père). Poursuivre des études dans le but d'être libre.
Principale motivation à poursuivre ses études	Se prouver à lui-même qu'il était capable de réussir. S'actualiser.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Appui familial = zéro. Dévalorisation des études.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Une enseignante du primaire (4 ^e année). Ses amis. Un conseiller pédagogique au cégep.
Principale(s) opportunité(s)	Avoir eu l'occasion de retourner aux études à quelques reprises.
Principale(s) contrainte(s)	Le manque d'encouragement. Les difficultés financières (surtout lorsqu'il a dû retarder ses projets d'études au cégep ne connaissant pas le programme d'aide financière gouvernemental).
Vision du parcours scolaire ou des études	En zigzag.
Conscience de sa condition socio-économique	Très tôt, mais cela l'a particulièrement affecté lorsqu'il a dû retarder ses projets d'études au collégial.
Autre(s) élément(s) important(s)	Mathis dit avoir un quotient intellectuel très élevé, une sorte de boîte à outils trop bien remplie avec laquelle il ne savait pas travailler. Il a vécu dans un milieu familial et scolaire empreint de violence, de haine et de mépris qui l'ont affecté longtemps. Il accorde beaucoup d'importance aux arts martiaux.

Tableau 4.11a Caractéristiques générales de Mathieu (M4)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Mathieu (M4)	<p><i>Âge : Début cinquantaine</i></p> <p><i>Rang familial : Aîné de 4 enfants</i></p>	<p><i>Parcours : Ininterrompu =</i></p> <p><i>Époque : Fin des années 50 au milieu des années 70.</i></p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé : Maîtrise</i></p> <p><i>Domaine d'études Collégiales : Sciences</i></p> <p><i>Baccalauréat : Physique (sciences)</i></p>	<p><i>Famille : Traditionnelle</i></p> <p><i>Scolarité des parents</i></p> <p><i>Père : 4^e année (invalidé)</i></p> <p><i>Mère : 9^e année</i></p>	<p><i>Nombre : 2 frères et 1 sœur</i></p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie : 4^e, 5^e secondaire, collégial non terminé</i></p>	<p><i>Région : SLSJ</i></p>

Tableau 4.11b Vision générale de Mathieu (M4) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Il a aimé l'école en général. Il aime particulièrement apprendre.
Aspiration(s)	Primaire, secondaire: travailler en sciences (faire des découvertes). Cégep : devenir physicien.
Principale motivation à poursuivre ses études	Le plaisir d'apprendre. Avoir une carrière dans le domaine scientifique.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Valorisation des études par le père. Valorisation des études et appui moral important de la mère. Fierté des frères et appui moral.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Sa mère. Certains enseignants du collégial et professeurs de l'université (modèles).
Principale(s) opportunité(s)	Son travail étudiant (à l'université).
Principale(s) contrainte(s)	Les problèmes financiers. La haine de la rédaction française.
Vision du parcours scolaire ou des études	Primaire : sans écueils. Calme, sérénité. 1 ^{ère} aventures d'apprentissage. Secondaire : haine de la rédaction, plaisir lié aux sciences. Collégial : plaisir d'apprendre dans la facilité. Choix de l'orientation (physique). Universitaire : milieu d'apprentissage réel. Efforts pour survivre.
Conscience de sa condition socio-économique	Très tôt (primaire). Il a vécu un sentiment important d'humiliation au secondaire (il devait faire des demandes à l'aide sociale afin qu'elle rembourse certains frais scolaires).
Autre(s) élément(s) important(s)	Il a dû apprendre à se motiver à travailler en dehors des heures de classe pour réussir à l'université (Apprendre à apprendre).

Tableau 4.12a Caractéristiques générales de Manuel (M5)

Sujets	Âge et rang familial	Scolarité	Parents	Fratrie	Région de résidence (durant les études)
Manuel (M5)	<p><i>Âge :</i> Milieu cinquantaine</p> <p><i>Rang familial :</i> 6^e de 8 enfants</p>	<p><i>Parcours :</i> Ininterrompu =</p> <p><i>Époque :</i> Milieu des années 50 à la fin des années 60.</p> <p><i>Niveau scolaire le plus élevé :</i> Doctorat</p> <p><i>Domaine d'études Collégiales :</i> Non fréquenté</p> <p><i>Baccalauréat :</i> Éducation physique et administration</p>	<p><i>Famille :</i> Monoparentale - père décédé lorsqu'il avait 7 ans.</p> <p><i>Scolarité des parents</i></p> <p><i>Père :</i> 3^e année</p> <p><i>Mère :</i> 9^e année</p>	<p><i>Nombre :</i> 5 frères et 2 sœurs</p> <p><i>Niveau(x) d'études atteint(s) par la fratrie :</i> 10 et 11^e année, université</p>	<p><i>Région :</i> Montréal</p>

Tableau 4.12b Vision générale de Manuel (M5) de sa trajectoire scolaire

Thèmes	Vision du sujet
Appréciation des études et de l'école	Primaire : appréciation neutre. Secondaire : un moment déterminant où il a développé le goût des études et a obtenu des bons résultats scolaires. Université : un moment agréable.
Aspiration(s)	D'abord, il désirait étudier pour occuper un emploi qu'il aimeraient, puis qui lui permettrait de bien gagner sa vie.
Principale motivation à poursuivre ses études	Être apprécié pour ses bons résultats scolaires.
Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial	Mère : elle valorisait le fait de poursuivre des études de haut niveau, mais uniquement dans le cas des garçons. Elle n'a pas démontré d'appui significatif d'une manière ou d'une autre à Manuel. Frère aîné : il était fier et impressionné par Manuel lorsqu'il était à l'université.
Principaux acteurs sociaux significatifs	Les frères qui lui ont enseigné au pensionnat (en 9 ^e et 10 ^e année surtout).
Principale(s) opportunité(s)	Fréquenter le pensionnat.
Principale(s) contrainte(s)	Les difficultés financières (mais sans plus).
Vision du parcours scolaire ou des études	Un parcours « naturel » et s'étant généralement bien passé malgré quelques moments plus difficiles.
Conscience de sa condition socio-économique	Il en a pris davantage conscience vers la fin du primaire.
Autre(s) élément(s) important(s)	Manuel ne se souvient pas d'avoir beaucoup souffert de la grande pauvreté dans laquelle se trouvait sa famille lorsqu'il était enfant. Implication scolaire importante en 9 ^e et 10 ^e année et à l'université. Il excelle dans les sports.

4.2 *Les sujets, leur rapport à l'école, et la conception de l'éducation scolaire dans leur milieu familial*

Les trois prochaines sections présentent les résultats qui ont pu être tirés à partir des entretiens faits avec les sujets de recherche quant à leur vision de leur parcours scolaire, à leur appréciation des études, de l'école, de leur rendement académique et quant à la conception de l'éducation scolaire de leur famille.

4.2.1 *La représentation des sujets de leur parcours scolaire*

Le tableau qui suit présente la vision ou la représentation des sujets de leur parcours scolaire de manière générale et/ou spécifique pour chacun des niveaux d'études fréquentés.

Tableau 4.13 Vision ou représentation des sujets de leur parcours scolaire

Sujets	Vision du sujet de son parcours scolaire
Fanny (F1)	Niveau préscolaire au secondaire : une très belle période. Niveau collégial : période bien ordinaire. Niveau universitaire : appréciation graduelle de ce niveau d'étude.
Françoise (F2)	Préscolaire et primaire : plusieurs corrections (ou punitions) liées à son comportement hyperactif. Secondaire : plus de valorisation liée à ses bons résultats académiques. Collégial et universitaire : sentiment de liberté et de bonheur.
Félice (F3)	Beau parcours, pas houleux. Préscolaire, primaire et secondaire: belle période. Collégial : étape très importante, elle était fière d'elle. Universitaire : plus dur.

Fleur (F4)	Primaire : valorisation par les enseignantes. Secondaire : peine, découverte, confiance en soi, ambition. Collégial : épanouissement. Universitaire : ce n'était pas la joie, un milieu froid.
Félicité (F5)	Un désert à la terre non fertile qui s'est transformé en un jardin fleuri. Préscolaire : l'enfer, période qu'elle n'a pas aimée. Primaire : elle était contente de le terminer. Secondaire : souvenirs décousus. Universitaire : ce niveau l'a fait grandir, elle est devenue plus responsable et mature.
Fabienne (F6)	Il y a eu bien des années de perdues... Primaire : elle a aimé ce niveau. Secondaire : niveau plus difficile, elle ne savait pas ce qu'elle voulait et où elle s'en allait. Universitaire : c'est un monde à part qui prend de la place, où elle se sent valorisée.
Francisca (F7)	Parcours scolaire particulier : il semble être celui d'une personne éprouvant des difficultés intellectuelles, ce qui n'était pas son cas. Préscolaire : un bon moment. Primaire : marquant positivement, bon encadrement. Secondaire : elle aimait le côté social de l'école mais le rythme imposé à ce niveau était horrible pour elle (heures de cours, etc.). Collégial : niveau marqué par la motivation personnelle. Universitaire : Tout lui convenait.
Martin (M1)	Primaire : parcours marqué par la violence de certains enseignants. Secondaire : au début, il a ressenti de l'insécurité, puis il a eu le sentiment de prendre sa place. Universitaire : il se sent à sa place, il est heureux de ce qu'il y fait.
Marc (M2)	Pour lui, les études étaient un levier, une porte d'entrée vers la réussite socio-économique. Préscolaire : moyen de réalisation, niveau qu'il a beaucoup aimé. Primaire : moyen de réalisation et de découverte. Secondaire : période de réalisation et de persévérance. Collégial : travail et persévérance. Universitaire : apprendre à apprendre, autonomie, niveau très agréable.
Mathis (M3)	En zigzag. Primaire : niveau à restructurer. Secondaire : belle expérience mais qu'il ne voudrait pas refaire. Collégial : beau passage, il y a créé de bons liens avec des enseignants. Universitaire : il est content de son parcours mais mécontent de l'encadrement des professeurs.
Mathieu (M4)	Primaire : sans écueils, calme, sérénité, 1 ^{ères} aventures d'apprentissage. Secondaire : haine de la rédaction, plaisir lié aux sciences. Collégial : plaisir d'apprendre dans la facilité, choix de l'orientation (physique). Universitaire : milieu d'apprentissage réel, efforts pour survivre.

Manuel (M5)	Un parcours « naturel » et s'étant généralement bien passé malgré quelques moments plus difficiles. Primaire : niveau non déterminant pour la suite des études, il va à l'école par obligation. Secondaire : moment fort et déterminant, il aimait l'école parce qu'il réussissait. Universitaire : il a aimé ce niveau d'études.
--------------------	--

D'abord, il ressort que, de manière générale, tous les sujets ont, à un niveau scolaire ou à un autre, eu une représentation positive de leur cheminement scolaire. Cependant, seul Marc (M2) et Mathieu (M4) ont décrit leur parcours à tous les niveaux de manière assez positive.

Si l'on s'attarde aux résultats obtenus pour chaque niveau d'études, dans le cas de ceux qui ont fréquenté la maternelle (niveau préscolaire), quatre (4) informateurs (F1, F3, F7, M2) ont une représentation positive de ce moment de leur scolarité alors que deux (2) sujets (F2, F5) en ont un souvenir plutôt négatif :

Représentation positive du préscolaire :

- *C'est une très belle période là. (...) Je dirais une belle période... Oui. (F1)*
- *C'est une belle période. (...) Je vois ça comme beau. C'était plaisant. (F3)*

Représentation négative du préscolaire :

- *Ben... j'ai pas vraiment des beaux souvenirs de l'école, moi. Parce que j'étais beaucoup malcommode pis... j'étais toujours arrêtée, fait que... (ricanement)... j'ai pas vraiment, vraiment des beaux souvenirs de l'école. (F2)*
- *L'enfer... Non... Je me souviens, j'ai vraiment, vraiment, pas aimé ça. Je me sentais comme une extraterrestre... sur une autre planète (...) (F5)*
- *(...) à maternelle, y voulaient pu me garder... j'étais trop malcommode. (F7)*

Du niveau primaire, huit (8) sujets (F1, F3, F4, F6, F7, M2, M4, M5) en ont un souvenir ou une représentation positive ou plutôt neutre alors que trois (3) informateurs (F2, M3, F5) en garde un souvenir négatif :

Représentation positive du primaire :

- *Très belle période. Ah oui! Ah oui! Ah oui! Un beau moment aussi... (F1)*
- *C'était le fun... C'était fun le primaire... J'ai aimé ça... J'ai appris... appris à lire... j'ai appris à écrire... J'aimais lire d'abord... (...) Tout le monde se connaissait puis... C'était familial... c'était le fun... (F6)*
- *Primaire ?... C'est... Je pense, l'importance là... de donner du sens et de la pertinence à l'école à ce moment là... Comme moyen de réalisation... puis de découverte... (M2)*

Représentation négative du primaire :

- *(...) corrections, disputes... c'est tout ce que j'avais dans ma tête... (F2)*

Du secondaire, seule (1) Fabienne (F6) en garde un souvenir négatif alors que tous les autres sujets (11) ont une représentation positive ou plutôt neutre de ce niveau :

Représentation positive du secondaire :

- *C'était... enrichissant. Je dirais... enrichissant puis encadrant... Positivement là... Grandissant... Ça été une belle période. (F1)*
- *Ah ! La période du secondaire. C'est une période de réalisation... qui a permis de... (hésitation)... de me... me prouver que j'étais capable. Une période où... j'ai réussi à faire ma place malgré... que certaines personnes faisaient en sorte de me bloquer. (M2)*

Représentation négative du secondaire :

- *(...) J'ouvrais moins mes livres, j'étais moins studieuse. J'étais moins... j'étais moins là. Mais, c'est parce qu'aussi j'étais révoltée au secondaire. Elle (cette période) a été très, très difficile... Oui... (...) Difficile... Difficile... Difficile puis en même temps... Puis... le pire souvenir, c'est que je... je savais pas ce que je voulais. Je savais pas où je voulais m'en aller. Fallait faire des choix de vie... de carrière... puis, je savais pas ce que je voulais. Puis, ça... je pense, que c'est ça que j'ai trouvé le plus difficile... de m'obliger à faire un choix... (F6)*

De leur passage au collégial, tous ceux qui l'ont fréquenté (8) en ont une représentation positive (F2, F3, F4, F7, M2, M3, M4) ou davantage neutre (F1) :

- (En parlant du niveau collégial) *C'est là que j'ai appris mon métier puis... Je pense que c'est vraiment... C'est une étape importante... très importante parce que là, c'est... Écoute, j'ai fait mon métier là. J'ai étudié ça. C'est vraiment la... la plus belle conclusion que je peux faire. Je l'ai réussi... puis j'étais très fière de moi... Oui. (F3)*
- (En parlant du niveau collégial) *Ah !... Épanouissement... de ma personne puis de mes capacités. J'en parle puis j'ai le souvenir... j'ai le sourire étampé dans la face (...) (F4)*

Finalement, de leur passage à l'université, seulement l'une (F4) d'entre eux en garde un souvenir négatif, les autres (11) ayant une représentation soit positive ou neutre de leurs études de baccalauréat :

Représentation positive du niveau universitaire :

- (En parlant de ce qu'elle retenait de son passage à l'université) *La réalisation de moi-même. Ouais, ouais... Pis... (hésitation)... Le milieu social. Tous mes amis... on se voit encore, c'est... c'est ma deuxième famille, c'est mes sœurs pis mes frères, c'est... T'arrive pas de passé, pas de présent, pas de CV... C'est... J'ai l'impression que là, j'étais quelqu'un... Là, là, là... j'avais... que j'étais quelqu'un... c'est ça... quelqu'un qui... qui avait du positif là. (F2)*
- *Ça m'a fait grandir... ça m'a fait devenir plus mature... plus responsable. (F5)*
- *L'université ?... C'est... apprendre à apprendre. Quand on a fini notre bac, on était une gang puis on avait fini par apprendre à apprendre... Autonomie d'apprentissage... Moins de par cœur... faire du sens... la pertinence. Ça été très agréable... Oui. (M2)*

Représentation négative du niveau universitaire :

- *Ah ! L'université... ça pas été une joie là. J'ai trouvé... j'ai trouvé de la froideur. Je trouvais ça froid. Même après que je me suis acclimatée. Je trouvais le monde froid, puis... Ah !... C'était pas tripant (...) (F4)*

Enfin, si l'on observe de manière plus globale les résultats obtenus quant à la vision des sujets de leur cheminement scolaire, on voit que peu d'entre eux ont eu un regard totalement négatif sur l'un des niveaux d'études qu'ils ont fréquentés. Ainsi, la majorité des informateurs rencontrés en entretien ont une représentation positive ou garde un souvenir positif ou plutôt neutre de leur passage à l'un ou l'autre des niveaux scolaires qu'ils ont fréquentés.

4.2.2 *Les sujets et leur rapport à l'école*

Le tableau suivant (4.2) présente les principaux éléments concernant le rapport à l'école des informateurs, soit leur appréciation des études, leur perception de leur rendement académique et quelques autres caractéristiques particulières à leur cheminement scolaires qui ont servi de base à l'analyse de ce rapport.

Tableau 4.14 Les sujets et leur rapport à l'école

Sujets	Appréciation des études et de l'école	Rendement académique (selon les sujets)	Autres caractéristiques
Fanny (F1)	Préscolaire, primaire et secondaire : elle aimait beaucoup les études. Post-secondaire : elle aimait les études en général.	Très bon rendement obtenu sans beaucoup d'efforts.	Elle se dit le chouchou des enseignants du primaire. Réussissait sans effort avant les études post-secondaires.

Françoise (F2)	Elle aimait l'école et apprendre.	Très bon rendement scolaire. Elle étudiait beaucoup.	Facilité générale à l'école. Les études sont devenues un moyen de se surpasser elle-même par l'obtention de bons résultats scolaires, ce qui était valorisant pour elle.
Félice (F3)	Elle a toujours aimé les études.	Rendement dans la moyenne.	Elle dit performer plus que la moyenne dans certaines domaines scolaires (musique, arts, anglais, chimie, sports).
Fleur (F4)	Elle a aimé les études.	Bon rendement dans l'ensemble. Elle dit qu'elle aurait pu faire mieux.	Elle explique qu'elle s'est fiée à ses capacités intellectuelles. Avec davantage d'efforts, elle aurait pu faire mieux. Elle dit qu'elle était ambitieuse face aux études.
Félicité (F5)	Préscolaire, primaire et secondaire : elle détestait les études. Post-secondaire : elle aimait les études. Note : Elle a toujours aimé la lecture, l'écriture et les arts.	Primaire : rendement nul, niveau très ardu pour elle. Secondaire : idem. Cégep : rendement plus élevé (par intérêts pour ses études). Université : excellent rendement (par intérêts pour ses études).	Elle a davantage réussi en terme de rendement académique lorsqu'elle a eu de l'intérêt pour ses études de niveau post-secondaires.
Fabienne (F6)	Bonne perception des études en général.	Bon rendement en général (plus élevé au primaire qu'au secondaire, bon à l'université).	Primaire : elle aime jouer avec les garçons. Elle se dit « rough ». Secondaire : elle a été souffre-douleur, puis elle est devenue révoltée et en colère. Cependant, elle préférait être à l'école qu'à la maison.

Francisca (F7)	Elle aimait les études (apprendre) dans l'ensemble.	Rendement moyen.	Elle a doublé le premier secondaire. Au primaire : ses enseignantes lui démontraient de la sympathie. Elle dit s'être laissée aller la plupart du temps ne retrouvant pas de valorisation à travers les études dans ses familles d'accueil.
Martin (M1)	Les études étaient pour lui un moyen lui permettant d'obtenir un métier (obligation d'y aller).	Primaire et secondaire : il a toujours obtenu la note de passage. Université : bon rendement.	Primaire et secondaire : Il dit avoir été un élève paresseux : Il obtenait la note de passage et même plus sans efforts, sans étudier. Il réussissait bien dans les sports.
Marc (M2)	Les études ont été pour lui une expérience agréable et appréciable.	Rendement assez bon de manière générale.	Avant l'université : il réussissait sans efforts. Université : il a appris à apprendre.
Mathis (M3)	Il a aimé davantage l'école lorsqu'il a pu faire des choix quant à son cheminement.	Assez performant au niveau académique.	Il dit avoir un quotient intellectuel très élevé, une sorte de boîte à outils trop bien remplie avec laquelle il ne savait pas travailler. Primaire et secondaire : Il a été souffre-douleur puis un jeune révolté.

Mathieu (M4)	Il a aimé l'école en général. Il aime particulièrement apprendre.	Primaire : bon rendement. Secondaire : Excellent puis bon rendement. Cégep : Bon rendement. Université : mauvais, puis bon et excellent rendement.	Primaire, secondaire et collégial : réussissait sans trop d'efforts. Il a dû apprendre à se motiver à travailler en dehors des heures de classe pour réussir à l'université. Il a eu des difficultés en français.
Manuel (M5)	Primaire : perception neutre. Secondaire : un moment déterminant où il a développé le goût des études et obtenir de bons résultats scolaires. Université : un moment agréable pour lui.	Primaire : rendement très moyen. Au secondaire : Rendement nettement au dessus de la moyenne. Université : rendement au-dessus de la moyenne.	Primaire : il se dit un « leader ». Secondaire : valorisation importante auprès des enseignants à travers ses bons résultats scolaires. Implication scolaire importante en 9 ^e et 10 ^e année et à l'université.

D'abord, il apparaît que tous les sujets de recherche ont aimé les études à un moment ou à un autre de leur cheminement scolaire, sinon tout au long de ce parcours, ce qui corrobore les résultats obtenus dans la section précédente. Que ce soit par amour de l'apprentissage ou pour y retrouver leurs amis, chacun d'entre eux a de bons souvenirs de son parcours scolaire à l'un ou l'autre des ordres d'enseignement fréquentés :

- *J'aimais ça apprendre... j'aimais ça... faire des travaux... j'aimais ça... aller à l'école... au mois... Moi, au mois d'août, j'avais hâte de recommencer (...)* (F2)
- *J'ai toujours aimé ça aller à l'école.* (F3)
- *J'ai bien aimé les études (...) J'ai ben aimé ça, oui. J'aime apprendre.* (M4)
- *J'ai... j'ai aimé les études. C'est ça que je garde.* (M5)

Cette attitude ou représentation positive face à l'école semble étroitement liée à celle des parents qui, le plus souvent est positive ou neutre face à l'éducation scolaire, cela étant explicité plus en détails à la section suivante.

En ce qui à trait au rendement académique des sujets, six (6) informateurs (F1, F2, F4, F6, M2, M3) disent avoir obtenu des résultats scolaires bons ou très bons. Deux (2) autres (F3, F7) qualifient leur rendement académique de moyen (ou dans la moyenne) et quatre (4) sujets (F5, M1, M4, M5) expliquent que leurs résultats scolaires ont varié de plus ou moins bons à excellents, par exemple, selon le niveau scolaire ou le domaine d'études (ou matière scolaire). Cela démontre bien que les sujets de recherche n'étaient pas nécessairement des étudiants qui obtenaient les meilleures moyennes ou qui se démarquaient des autres par leur rendement académique au-dessus de la moyenne. La majorité d'entre eux réussissait, bien mais sans plus. D'ailleurs, Fleur (F4) explique qu'elle croit qu'elle aurait pu faire mieux avec un peu plus d'efforts et, dans le même sens, Fanny (F1), Martin (M1), Marc (M2) et Mathieu (M4) affirment qu'ils réussissaient à obtenir un bon rendement scolaire sans trop d'efforts :

- *J'aurais pu faire mieux, me fiant parfois à mes capacités intellectuelles. Je vivais de l'insécurité (financière) et dans le climat tendu de la famille. (...) J'allais à l'école, mais j'étais inconfortable. Mais, j'apprenais pareil là... Mais, mes notes auraient pu être meilleures. (F4)*
- *J'ai pas eu de problèmes (...) Même les devoirs puis tout ça, c'était pas... C'était... Je trouvais pas ça difficile... parce que j'écoutais en classe là. Puis, j'étais très attentif... Puis... je les faisais. (...) Moi, l'école... Même si j'avais pas de difficulté... bon... j'étais paresseux... (M1)*

D'ailleurs, Marc (M2) et Mathieu (M4) ont dû « apprendre à apprendre » c'est-à-dire apprendre à travailler en dehors des heures de classe au niveau post-secondaires puisqu'ils n'arrivaient plus à obtenir de bons résultats sans effort :

- *(...) j'avais pas appris encore à apprendre, (...) j'ai encore cette facilité là, mais la quantité de... d'éléments à apprendre étant beaucoup plus grande... il fallait que j'étudie. Il a fallu que j'apprenne... (M4)*

Cela corrobore la thèse de Charlot (1999) lorsqu'il explique que l'élève est tenté de rechercher le meilleur rapport qualité-prix : le moins de fatigue ou d'effort pour le meilleur rendement. De plus, Félicité (F5) explique que son rendement scolaire s'est nettement amélioré lorsqu'elle a commencé à avoir de l'intérêt pour ce qu'elle étudiait :

- *Au primaire et au secondaire... rendement académique nul, très ardu. Au cégep, plus facile à cause de l'intérêt et à l'université, excellent pour la même raison. (F5)*

Pour Françoise (F2) et Manuel (M5), leur rendement académique au-dessus de la moyenne a été un moyen important de valorisation de la part de leurs enseignants :

- *(...) peut-être un peu plus de valorisation de moi, là. Les professeurs... Comment y te démarquent un peu des autres... Là, je commençais à... à fatiguer pour certaines personnes... tsé... à avoir des personnes de mon bord, autrement dit, je dirais... qui me disent ben : «C'est beau Françoise, continue, t'es bonne là-dedans, ça va bien»... pis... tsé... comme en en maths, le professeur avait dit ma note, ben les autres vous êtes tous en bas... (ricanement)... C'était tous des velours pour moi, ça... ça m'arrivait pas là, dans ma vie, souvent. (F2)*
- *Dans cette place là (pensionnat, niveau secondaire), j'étais... j'ai... j'étais quelqu'un (...) le Frère m'a cité en exemple devant tous les autres. Des affaires de même... ça motive (...) Oui, oui... Mais, je sentais que j'étais apprécié. Je sentais que j'étais apprécié... que j'étais quelqu'un puis qui réussissait en plus. (M5)*

Dans ce sens, Francisca (F7) dit que c'est justement ce manque de valorisation des études dans la majorité des familles d'accueil où elle est demeurée qui légitimait son rendement académique moyen.

Seulement Fabienne (F6) et Mathis (M3) ont dit avoir été à un certain moment les souffre-douleur de leurs camarades, puis sont devenus des adolescents révoltés et en colère, ce qui leur a fait adopter des comportements déviants :

- *Des batailles dans l'autobus scolaire avec mes... une de mes voisines... Puis, une autre qui m'avait sacré une claque dans la face puis je pleurais pour pus aller à l'école. Je voulais pus y aller parce que... c'était la guerre. C'était la guerre. J'y faisais pas à la face... elle me faisait pas la face... On s'haïssait mais... elle était plus vieille que moi, elle me donnait des «go»... (ricanement). Ça, ça m'a rendue la vie un peu triste... assez pour plus avoir le goût d'aller à l'école. (...) J'avais des problèmes... J'avais des problèmes... j'étais révoltée à l'école, au secondaire (...) La grosse révolte. (...) J'ai carrément envoyé chez le diable un professeur puis j'ai claqué la porte puis je suis partie. Puis il m'avait dit de ne pas me présenter aux examens... je suis allée pareil. Puis, j'avais une tête dure... puis, j'étais faisant mal. (F6)*
- *Ça fait que je me dis : «Dans le fond, l'univers, c'est... c'est ça... C'est de la haine, c'est de la violence, c'est du mépris, c'est»... J'avais 13 ans, je pense, quand les polices sont venues me reconduire chez nous, la première fois, parce que j'avais donné... une couple de coups de poing sur la gueule à un gars d'une trentaine d'années... Parce que j'avais battu son fils... En tout cas... J'étais parti pour faire de la mauvaise graine... Parce que je... je connaissais pas d'autre chose que ça. Et, je faisais pas ça pour faire du mal... j'avais pas d'autre référence que ça. (M3)*

Cependant, ceux-ci disent que ces expériences n'ont pas eu d'impact direct sur leur cheminement scolaire bien que cela ait pu influencer plus particulièrement leurs résultats académiques.

Enfin, il ressort que les sujets ont tous, à un moment ou à un autre de leur parcours scolaire, ou tout au long ce celui-ci, apprécié être sur les bancs d'école. Ainsi, leur représentation de l'éducation scolaire est, le plus souvent, positive, tel que cela avait aussi été décrit dans la section précédente. Pour la plupart, leur rendement académique, sans être excellent, se situait dans la moyenne ou un peu au-dessus de celle-ci selon le domaine ou la matière étudiée, et plusieurs informateurs expliquent qu'ils obtenaient de bons résultats sans grands efforts (rapport effort/rendement : le moins d'effort pour le meilleur rendement).

4.2.3 *Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial*

Le tableau qui suit (4.3) présente essentiellement la conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial des sujets, à savoir si l'attitude des parents et de la fratrie face à la fréquentation et à la persistance scolaire en était une de valorisation, de dévalorisation ou une attitude neutre. Certains éléments importants apportant des éclaircissements quant à la situation familiale des sujets y sont également répertoriés.

Tableau 4.15 Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial

Sujets	Conception de l'éducation de la famille : Valorisation, dévalorisation ou neutralité	Autres éléments importants concernant la famille du sujet
Fanny (F1)	<p>Mère : les études sont importantes pour elle, donc <u>valorisation des études</u>. Appui de la mère (valorisation et fierté) plus significatif au collégial et qualifié d'extraordinaire à l'université.</p> <p>Sœur : Jalousie. Dénigrement du parcours de sa sœur, donc <u>dévalorisation des études</u>.</p>	<p>Mère dépressive. Père décédé lorsqu'elle avait 4 ans. Rapports plutôt difficiles avec la sœur.</p> <p>Elle dit qu'elle a l'impression d'être celle des trois (la mère et les deux filles) qui ne cadre pas dans la famille, sa sœur et sa mère se ressemblant énormément à tous les points de vue et elle se voyant à leur opposé.</p>
Françoise (F2)	<p>Pour les parents, l'éducation est plutôt <u>dévalorisée</u>. Pour eux, les femmes n'ont pas besoin d'aller à l'école. Elles sont vouées à avoir des enfants et à être femme au foyer.</p> <p>Aujourd'hui, ils sont fiers d'elle et l'admirent.</p>	Rien de significatif.
Félice (F3)	<p><u>Valorisation</u> des études par la mère (surtout au primaire) et la grand-mère maternelle (appui moral).</p> <p><u>Neutralité</u> dans le cas du père.</p>	Rien de significatif.
Fleur (F4)	<p>Parents : <u>valorisation</u> des études jusqu'à la fin du secondaire, plus <u>neutre</u> par la suite. La mère a été très présente pour elle au primaire.</p> <p>Sœurs : jalouses d'elle, donc <u>dévalorisation</u> des études.</p>	<p>Père alcoolique. Mère à la santé fragile.</p>

Félicité (F5)	Mère : Plutôt <u>neutre</u> face aux études. Elle a cependant toujours cru au potentiel de sa fille et l'a beaucoup appuyée au cours de ses études post-secondaires. Son cousin est fier de son cheminement, il <u>valorise</u> donc ses études.	Père absent.
Fabienne (F6)	Attitude <u>neutre</u> face aux études tant pour les parents que pour la fratrie.	Père invalide. Père et mère alcooliques.
Francisca (F7)	Père : <u>valorisait</u> les études (peu présent). Sœurs : appui et <u>valorisation</u> des études. Famille d'accueil : Peu d'intérêt pour l'école, donc <u>dévalorisation</u> , sauf dans un cas.	Mère décédée lorsqu'elle avait 5 ans (un mois avant de commencer la maternelle). Elle a vécus plusieurs changements de familles d'accueil. Elle a habité avec certaines de ses sœurs.
Martin (M1)	Attitude plutôt <u>neutre</u> pour les parents. Le père valorise l'éducation mais pas l'instruction. La mère désire que son fils ait un métier. Aujourd'hui : support moral et admiration de la part de ses parents.	Il dit qu'il n'avait pas besoin de l'appui de ses parents.
Marc (M2)	<u>Valorisation</u> des études importante par la mère et par l'une de ses sœurs. Attitude <u>neutre</u> face aux études dans le cas du père.	Père alcoolique (relation le plus souvent tendue avec le sujet).
Mathis (M3)	Appui familial qualifié de « zéro » par le sujet. <u>Dévalorisation</u> des études dans le milieu familial.	Père invalide. Il a vécu dans des milieux familial et scolaire empreints de violence, de haine et de mépris qui l'ont affecté longtemps. Pour le sujet, ses parents n'étaient que des géniteurs embarrassés de leurs enfants.

Mathieu (M4)	<p><u>Valorisation</u> des études par le père.</p> <p><u>Valorisation</u> des études et appui moral important de la mère.</p> <p>Fierté des frères et appui moral, donc <u>valorisation</u> des études.</p>	Père invalide.
Manuel (M5)	<p>Mère : elle <u>valorisait</u> le fait de poursuivre des études de haut niveau, mais uniquement dans le cas des garçons.</p> <p>La mère n'a pas démontré d'appui d'une manière ou d'une autre à Manuel, en adoptant une attitude davantage neutre en particulier à son endroit puisqu'il n'éprouvait pas de difficulté importante à l'école.</p> <p>Frère aîné : il était fier et impressionné par le sujet lorsqu'il était à l'université, donc <u>valorisation</u>.</p>	<p>Il a été en famille d'accueil jusqu'à l'âge de 6 ans.</p> <p>Père décédé lorsqu'il avait 7 ans.</p>

Pour la moitié des sujets (6) (F1, F3, F4, M2, M4, M5), la mère a joué un rôle important dans leur parcours scolaire notamment en adoptant une attitude de valorisation des études, mais aussi par de l'aide aux devoirs, plus particulièrement au niveau primaire :

- *Ma mère a été un appui extraordinaire pendant l'université. Tout ce qu'elle ne m'a pas donné au primaire, elle l'a fait à l'université. Ah! Là, elle couchait dans mon lit (...) Elle passait des nuits blanches à me regarder travailler... à me regarder étudier... à essayer de comprendre de ce que j'étudiais... Puis à être là... (F1)*
- *Ma mère a jamais mis des gros barèmes, mais... elle m'a inculqué ça, mais ça... ça s'est glissé doucement (...) en bout de ligne... fallait que j'aille à l'école. C'était là... la grosse affaire, ben, ben importante... Mais, ça toujours bien coulé... Je me suis toujours sentie appuyée à sa façon (...) puis, ma mère... elle s'est beaucoup... elle s'est beaucoup impliquée. Elle a fait son possible. (...) Elle s'est impliquée là dans tout ce qu'elle connaissait là. (F3)*

- *L'appui de la famille, c'est la mère... systématiquement... point à la ligne. Les devoirs, présence... C'est important l'école... Où t'es rendu ?... Ça, c'était très important. (M2)*
- *Moi, j'étais le... l'aîné. L'appui a surtout été l'appui de la mère. Parce que ma mère a arrêté l'école en neuvième année, ce qui est beaucoup pour quelqu'un de... de son âge (...) (M4)*

Pour trois (3) autres sujets (F5, F6, M1), la mère a davantage adopté une attitude neutre face à l'éducation scolaire :

- (En parlant de son père et de sa mère) *C'était ni valorisé, ni dévalorisé (les études). On allait à l'école parce qu'on allait à l'école. Puis, c'était pas plus que ça. Fallait que tu ailles à l'école parce que... la loi disait que les enfants allaient à l'école. (F6)*
- (En parlant de sa mère) *C'est important, mais pas plus que ça. C'est quand même assez restreint... Ah oui !... «Il faut que tu le fasses... il faut que tu ailles à l'école jusqu'à ton secondaire (...) (Les études) c'était pas dévalorisé... C'était... Bah ! «C'est correct là», mais... «Au moins, au moins»... «Fais-en un peu»... «Donne-moi en un peu» là... C'était ça là. (M1)*

Pour ce qui est du père, dans le cas de trois (3) sujets (F4, F7, M4), celui-ci a adopté une attitude de valorisation face à l'école, pour trois (3) autres (F3, F6, M2) la figure paternelle a été plutôt neutre quant à la fréquentation ou à la persistance scolaire, alors que dans le cas de Martin (M1), son père adoptait une attitude plutôt négative:

Attitude de valorisation :

- *Pour mon père, c'était aussi important... et même s'il avait une quatrième année... quatrième année, mais bilingue... autodidacte... Pour le... la famille... l'école était importante... Mais, importante si y a pas de... d'obstructions... (M4)*

Attitude neutre :

- *(en parlant de son père) (...) mais il m'a jamais dit : «Écoute, moi, j'y ai pas été... fait que vas-y pas... ou c'est pas important»... Il m'a jamais dit ça. Il l'a peut-être pensé (ricanement), je le sais pas. Mais, je veux dire... J'ai jamais senti par rapport à lui qu'aller à l'école, c'était négatif. J'ai jamais eu ça...*

Dans n'importe laquelle année... Non... Aucun commentaire par rapport à ça... négatif. (F3)

- *Le père, c'était... plus ou moins présent. Ben, y était là, là. C'était... Y était présent... en voulant dire, c'était pas une famille... séparée, là... y était là, mais il n'était pas du tout une aide au niveau scolaire. (M2)*

Attitude négative :

- *Le père avait toujours un de ces dictons qui disait : «Une instruction, pas d'éducation, ça vaut pas grand-chose». Puis, lui a mis l'accent beaucoup sur l'éducation... puis, l'instruction. On n'a jamais été valorisé. On avait la frousse. Aussitôt qu'on avait un petit peu de la difficulté... «Ah ! C'est pas grave... Tu t'en iras dans le bois... Tu vas gagner ta vie pareil». (M1)*

Seulement deux informateurs (F2, M3) disent que leurs deux parents dévalorisaient les études de manière évidente :

- *(...) j'avais pas l'appui de mes parents du tout pour continuer l'école pis... pis, je suis pas une fonceuse de nature. On est sept filles, un garçon... fait que les filles, c'est fait pour avoir des petits pis rester à maison. Fait que j'ai toujours été élevée comme ça... là-dedans là. (F2)*
- *Non, j'ai jamais eu ça... (en parlant de l'aide aux devoirs et d'appui et de valorisation des études)... Je sais même pas c'est quoi. (M3)*

Ainsi, pour la majorité des sujets, les parents ont adopté une attitude de valorisation ou neutre face à l'éducation scolaire, et cette attitude semble avoir influencé positivement celle des sujets puisque ceux-ci ont eu, à un moment ou à un autre, une représentation positive de l'école au cours de leur cheminement scolaire.

En ce qui concerne la fratrie, des huit (8) sujets l'ayant évoquée de manière significative, cinq (5) (F5, F7, M1, M4, M5) ont dit de leurs frères et sœurs qu'ils ont adopté des comportements de valorisation de leur cheminement scolaire :

- *Ma sœur X aussi... elle avait été au collège. C'était important pour elle les études (...) La plus vieille, elle... a pas pu y aller parce que... justement, avec ce qui s'est passé... elle a pas pu aller à l'école aussi longtemps qu'elle l'aurait voulu. Elle s'est occupée de nous beaucoup. Elle, elle voulait tellement que... que j'aille à l'école. (F7)*
- *Mon frère, le plus vieux... Ça, je me rends compte que lui, il me suit ... Puis... il montre... Je pense... il m'encourage puis... il... Il est impressionné (...) il me voit aller là-dedans puis... il trouve ça le fun... puis il me dit... Je sens, peut-être de son côté... une sorte de fierté. (M5)*

Deux (2) informatrices (F1, F4) ont référé à leurs sœurs en rappelant leurs comportements de jalousie face à leur réussite scolaire (donc dévalorisation), et une (1) informatrice (F6) attribue à sa fratrie une attitude plutôt neutre, peut-être aussi de jalousie, quant à ses études :

- *Elle (sa sœur) était jalouse parce que j'en suis venue... un moment donné, c'est moi qui lui montrais puis elle était plus vieille que moi. (...) Ma sœur, était jalouse. Elle voulait me tuer, elle... (ricanement)... Ah ! Elle, elle disait que je me prenais pour le nombril du monde puis que je me prenais pour une autre. (F1)*
- *Eux autres (ses sœurs) auraient aimé ça avoir ce que j'ai, mais... y étaient trop paresseuses pour y aller (aux études). (F4)*
- *Jamais, elles (ses sœurs) m'ont posé de questions : «Tu réussis-tu bien à l'école ?... Ça va tu bien à l'école ?... T'as-tu des belles notes ?»... Non. (...)je pense... Je pense que c'est surtout... Je dirais peut-être de la jalousie un peu... Si elles s'intéressent pas, c'est peut-être parce que... dans le fond, j'ai eu le front ou le culot ou... les circonstances ont fait que j'y aille. Puis, eux autres ont jamais eu le cran, peut-être, de le faire puis... il y a peut-être un petit peu de jalousie et dire : «Comment ça se fait... moi, je l'ai jamais faite puis elle l'a fait puis elle est capable». Y a peut-être un peu de ça là. Ça, c'est sûr que tu le dis pas là, mais, je pense qu'il y a un petit peu de ça. (F6)*

Cependant, bien que les comportements positifs de la fratrie semblent avoir eu un effet tout aussi positif sur les sujets (valorisation d'eux-mêmes et aide concrète par

exemple), il ne semble pas qu'une attitude plutôt négative de la part des sœurs de deux informatrices aient eu une influence sur ces dernières, sinon de renforcement positif dans leur conviction de persister aux études.

Lorsqu'on s'attarde davantage au phénomène de la triple autorisation tel que décrit par Rochex (1995), c'est à travers l'attitude des parents face à l'éducation scolaire mais aussi à travers les propos généraux des informateurs qu'on voit se dessiner pour chacun d'eux de quelle manière cela s'est traduit. Rappelons d'abord que, selon Rochex (1995), afin qu'un sujet issu d'un milieu moins nanti ou défavorisé puisse « quitter » sa famille et réaliser ses aspirations de mobilité sociale, il faut que :

- ✓ le sujet s'autorise lui-même à devenir autre que ses parents en ne reproduisant pas leur histoire;
- ✓ les parents autorisent symboliquement le sujet (leur enfant) à différer d'eux-mêmes ;
- ✓ le sujet autorise ses parents à différer de lui en reconnaissant la légitimité de leur histoire et de leurs pratiques qu'il ne veut pas reproduire.

Ainsi, pour Fanny (F1), Félicité (F5) et Manuel (M5) qui ont été élevés par leur mère (père absent ou décédé) et pour Félice (F3), Fleur (F4), Martin (M1), Marc (M2) et Mathieu (M4), il semble que cette triple autorisation était bien présente à travers leur récit de vie scolaire, sans être explicite ou proprement claire et décrite entre les acteurs.

Dans le cas de Fabienne (F6), l'autorisation des parents à ce que leur enfant soit différent d'eux n'est pas tout aussi claire, sans être nulle cependant. Par contre, Fabienne s'autorisait elle-même à différer d'eux et autorisait ses parents à différer d'elle de manière

évidente. C'est un peu la même chose pour Mathis (M3), car même si ses parents ne l'autorisaient pas à différer d'eux, celui-ci s'autorisait à être autre et autorisait ses parents à être différents de lui. Ici, on reconnaît donc en partie le phénomène de triple autorisation et on voit apparaître le paradoxe existant entre les attentes des parents, c'est-à-dire que leur enfant échappe à son « destin social », et leurs craintes que ce dernier renie ses origines par la suite, tel que décrit par Rochex (1995).

Le cas de Françoise (F2) est plus particulier car aucune des autorisations ne semble apparaître à travers son récit de vie scolaire, et ce même aujourd'hui. En effet, les parents de Françoise ne l'autorisaient pas à différer d'eux, et elle-même ne s'autorise pas à différer de ses parents et n'autorise ainsi pas ces derniers à différer d'elle. Encore là, apparaît le paradoxe entre les attentes des parents et leurs craintes d'être reniés.

Quant à Francisca (F7), ce phénomène de triple autorisation est difficile à juger puisque cette dernière a très souvent changé de milieu (familles d'accueil) et celle-ci ne semble pas s'être attachée suffisamment à l'une ou l'autre d'entre eux de manière à ce que le phénomène puisse être clairement vécu. Cependant, il est évident que Francisca (F7) ne s'autorisait pas facilement à différer de ceux qui, comme elle, étaient issus de milieux plus défavorisés.

Enfin, il apparaît que l'attitude des parents face à l'éducation scolaire, qu'elle en soit une de valorisation ou de neutralité, a une influence positive sur la représentation de l'école des sujets, et surtout dans le cas de la mère. Le comportement des frères et sœurs des informateurs face à leur réussite scolaire ne semble cependant pas déterminant, sinon positif. De même, pour huit (8) sujets, le phénomène de la triple autorisation est clairement observable, et pour deux (2) autres, bien que leurs parents ne les autorisaient pas clairement à différencier d'eux, ceux-ci autorisaient leurs parents à être différents d'eux et ils s'autorisaient eux-mêmes à différer de leurs parents. Seulement deux (2) sujets n'ont pas mentionné, implicitement ou explicitement, avoir vécu au cours de leur cheminement scolaire l'une ou l'autre des autorisations nécessaires à leur mobilité sociale pourtant atteinte.

4.3 *Aspirations, motivations et domaines d'études des sujets*

Les deux prochaines sections présentent les résultats de recherche obtenus en ce qui a trait d'abord aux aspirations des sujets et aux motivations qui les ont amenés à poursuivre leurs études jusqu'à l'université, puis à la présentation des domaines d'études privilégiés par les sujets ainsi que les raisons ayant motivé ces choix.

4.3.1 Aspirations des sujets et motivations à poursuivre leurs études

Le tableau suivant (4.16) présente les principaux éléments ou résultats tirés des récits de vie scolaires concernant les aspirations des informateurs, leur rêve de mobilité sociale et leurs motivations à poursuivre leurs études.

Tableau 4.16 Aspirations des sujets et motivations à poursuivre leurs études

Sujets	Aspirations et rêve de mobilité sociale	Motivations et/ou raisons pour poursuivre les études
Fanny (F1)	Aspiration : Obtenir un diplôme universitaire. Rêve de mobilité sociale : oui	Elle ne voulait pas avoir la même vie que sa mère et cela passait pas des études universitaires.
Françoise (F2)	Aspiration : Devenir vétérinaire depuis qu'elle est très jeune. Rêve de mobilité sociale : non	L'amour de l'école et le besoin de se dépasser étaient ses motivations premières, puis devenir vétérinaire.
Félice (F3)	Aspiration : Avoir une carrière, un métier, et ne pas avoir la même vie que ses parents. Rêve de mobilité sociale : oui	L'amour de l'école, des livres et l'environnement social étaient ses principales motivations à poursuivre les études.
Fleur (F4)	Aspiration : Faire des études de niveau universitaire. Rêve de mobilité sociale : oui	Le goût d'apprendre et avoir une certaine indépendance financière étaient ses principales motivations. (Études = argent = choix)
Félicité (F5)	Aspiration : Elle n'avait pas d'aspiration importante et ne croyait pas qu'elle fréquenterait un jour le cégep et encore moins l'université. Rêve de mobilité sociale : non	Préscolaire, primaire et secondaire : Elle fréquentait l'école d'abord par obligation. Post-secondaire : Elle poursuit ses études par choix et par goût (passion pour le domaine étudié).

Fabienne (F6)	<p>Aspiration : Elle n'a pas su ce qu'elle voulait faire dans la vie avant son cinquième secondaire, ce qui l'a beaucoup préoccupée. Ensuite, ce n'est qu'à l'âge de 40 ans qu'elle a su ce qu'elle voulait faire.</p> <p>Rêve de mobilité sociale : oui</p>	<p>Le besoin d'améliorer son sort était sa principale motivation. Elle voulait occuper un emploi payant et valorisant. Elle pouvait également fuir son milieu familial en allant à l'école.</p>
Francisca (F7)	<p>Aspiration : Rêve d'une carrière (études universitaires) bien que cela lui semblait inaccessible étant donné ses résultats académiques au primaire et au secondaire. Les études étaient d'abord un moyen de se réaliser.</p> <p>Rêve de mobilité sociale : non</p>	<p>L'école, un lieu d'encadrement qu'elle ne retrouvait pas en famille d'accueil, était ce qui l'a motivée à poursuivre ses études. Elle n'a pas abandonné au secondaire bien que dans son for intérieur elle était «décrochée» de la réalité scolaire.</p>
Martin (M1)	<p>Aspirations : Au secondaire : avoir un métier (autre que celui de son père). Ensuite, avoir un profession répondant à son besoin de se réaliser .</p> <p>Rêve de mobilité sociale : oui</p>	<p>D'abord, il voulait avoir un métier autre que celui de son père (bûcheron). Ensuite, il voulait avoir un profession répondant à son besoin de se réaliser.</p>
Marc (M2)	<p>Aspiration : Depuis le primaire, faire des études de niveaux collégial et universitaire.</p> <p>Rêve de mobilité sociale : oui</p>	<p>Réussir à atteindre un niveau de vie meilleur était sa principale motivation à poursuivre ses études.</p>
Mathis (M3)	<p>Aspirations : Primaire : il désirait devenir prêtre (puisque c'était la seule personne qui semblait ébranler son père). Puis, il a décidé de poursuivre ses études dans le but d'être libre.</p> <p>Rêve de mobilité sociale : oui</p>	<p>Se prouver à lui-même qu'il était capable de réussir et s'actualiser à travers les études étaient ses principales motivations.</p>
Mathieu (M4)	<p>Aspirations : Primaire, secondaire: travailler en sciences (faire des découvertes). Cégep : devenir physicien.</p> <p>Rêve de mobilité sociale : oui</p>	<p>Le plaisir d'apprendre et avoir une carrière scientifique étaient ses principales motivations à poursuivre ses études.</p>

Manuel (M5)	<p>Aspiration : Il désirait étudier pour occuper un emploi qu'il aimerait et qui lui permettrait de bien gagner sa vie.</p> <p>Rêve de mobilité sociale : oui</p>	<p>Être apprécié pour ses bons résultats scolaires était pour lui une motivation importante à poursuivre ses études.</p>
------------------------	---	--

En premier lieu, différentes aspirations apparaissent à travers les récits de vie scolaire des sujets de recherche. Pour quatre (4) d'entre eux (F1,F4, F7,M2), leur aspiration est d'abord d'obtenir un diplôme universitaire, ce qui leur permettra, comme y aspirent clairement trois (3) autres informateurs (F3,M1,M5), d'avoir une carrière et de bien gagner leur vie :

- *Je voulais faire... je voulais... au moins aller à l'université. Si j'étais pas allée à l'université, j'aurais eu un échec. C'était aussi clair que ça. Je voulais aller plus loin que le cégep. Je sais pas si je voulais me prouver à moi-même que j'étais capable de le faire, mais je voulais aller plus loin là... c'était clair... que j'irais plus loin que ça. (F1)*
- *(En parlant de ses études universitaires) J'ai fait ça... pas pour avoir un titre... particulier. C'est pour avoir plus de formation... pour m'ouvrir plus de portes. (F3)*

Seulement Françoise (F2) et Mathieu (M4) aspirent d'abord avant tout à l'obtention d'un métier lié à un domaine particulier :

- *J'ai toujours voulu faire ça. J'ai toujours voulu être vétérinaire. Je rencontre des professeurs que j'avais au primaire pis ils me le disent : «T'as fait ça finalement». J'ai jamais voulu faire autre chose. (F2)*

Félicité (F5) et Fabienne (F6) se démarquent également à travers leurs aspirations qui sont plus ou moins élevées, ou plus ou moins claires, plus particulièrement au cours de leurs études primaires et secondaires :

- (...) le pire souvenir, c'est que je... je savais pas ce que je voulais. Je savais pas où je voulais m'en aller. Fallait faire des choix de vie... de carrière... puis, je savais pas ce que je voulais. Puis, ça... je pense, que c'est ça que j'ai trouvé le plus difficile... de m'obliger à faire un choix... quand y a tellement de choses que j'avais pas vues, que j'avais pas faites puis que... on n'avait pas expérimenté, exploré. Je sais pas... à 16, 17 ans, ce que tu veux faire dans la vie. Y en avait qui le savait, mais, c'était pas la majorité. Puis, ça... ce que j'ai trouvé... ça me mettait une pression énorme. Puis, toute ma vie, je me suis dit : «Mais, c'est quoi que je veux faire, Fabienne, dans la vie ?... c'est quoi que t'aimerais dans la vie ?». Puis là, je mettais plein de métiers, puis je me disais : «Non... Non... Non...». Puis, moi, je... j'enviais les personnes qui savaient ce qu'elles voulaient faire. (F6)

Enfin, Mathis (M3) a pour principale aspiration d'être libre à travers ses ambitions de scolarisation :

- (En parlant des études) Ça toujours été pour le goût de la liberté que ça allait donner... pour ce que ça allait me donner à moi puis ce que ça allait apporter aux autres. (M3)

En ce qui concerne le rêve ou l'aspiration de chacun à changer de « classe sociale » (mobilité sociale ascendante), pour neuf (9) d'entre eux (F1, F3, F4, F6, M1, M2, M3, M4, M5), il est clair à travers leur récit qu'ils aspiraient à un niveau de vie plus élevé que celui de leurs parents :

- Ben... Je voulais pas... je voulais pas faire comme ma mère là. Je... c'est clair que je voulais pas être comme ça, je voulais... Moi, je voulais avoir une vie, je voulais avoir une maison, je voulais avoir... Puis, probablement que ma mère aussi voulait avoir ça. Puis ça c'est pas passé comme ça. (F1)
- Aussi, j'ai fait la... ça pas été long, j'ai fait la... l'équation là... instruction égale argent, instruction égale choix... parce que j'avais 14 ans puis ça pas été long, moi... je me suis analysée ça... j'ai dit : «Bon, j'ai le choix de...». C'est certain que j'hériterai pas d'une vieille tante puis... moi... (hésitation)... je... j'aurais pas envie de... de végéter puis de... d'arrêter en secondaire III (...). Moi, j'avais pas ce... ça pas été long, moi, j'ai dit c'est ça qui est ma planche de salut. D'abord, je suis bonne à l'école. T'as pas d'héritage... tsé... fait que ça... (F4)

- *Puis, d'un autre côté, je me disais, ben, mon père... j'ai vu mon père se faire mourir à travailler dans le bois puis, moi, je me suis toujours dis : «J'irai pas travailler dans le bois, parce que je vais me faire mourir aussi». Moi, je faisais le lien avec ça... la souffrance puis la... (hésitation)... puis, la misère, la misère... (M1)*

Pour les trois (3) autres informateurs (F2, F5, F7), bien que certains aspiraient à des études de niveau universitaire, à avoir une carrière ou un métier leur permettant de bien gagner leur vie, on ne peut supposer à travers leur récit qu'ils aspiraient à un niveau de vie meilleur que leur milieu socio-économique d'origine, bien qu'aucun non plus n'ait aspiré à une mobilité sociale descendante.

On remarque donc que la majorité des sujets ont eu, au cours de leurs études, des aspirations liées à leur désir de mobilité sociale en ne voulant pas reproduire dans leur avenir les conditions de vie difficiles de leurs parents et, pour plusieurs, cela se traduisait pour la poursuite des études jusqu'au niveau universitaire . Ainsi, leurs aspirations étaient fortement liées à l'anticipation qu'ils se faisaient de leur position future dans la société (Rochex et Beucher, 1986). De même, plusieurs avaient des aspirations directement liées à l'idée qu'ils avaient d'un métier ou d'une carrière qui d'abord leur permettrait de se réaliser mais aussi de « bien vivre ».

De plus, les motivations ou les raisons évoquées par les sujets expliquant la poursuite de leurs études jusqu'à l'université sont multiples mais se rejoignent pour plusieurs. En effet, pour quatre (4) sujets (F1, F3, F6, M1, M2), ce qui les a poussé à persévéérer jusqu'aux études universitaires, c'est le besoin d'améliorer leur sort, d'améliorer

leur niveau de vie et de ne pas reproduire la condition de vie de leurs parents, soit un rêve de mobilité sociale en quelque sorte :

- *C'est ça... Je voulais pas vivre le... la même... les mêmes affaires. Ma mère a pas de métier... mon père, ben... y en a pas non plus. Moi, je voulais avoir... je voulais avoir un métier. Écoute... C'est quand même des gens... c'est quand même des bonnes personnes. Pourquoi tu penses si je suis rendue là aussi. Écoute... J'en ai... J'ai sûrement de quoi qui m'a resté d'eux autres. Je suis pas exigeante par rapport à l'argent, par rapport à la vie. Mais... En tout cas... C'est, c'est... Ça m'a aidée à... ça m'a aidée à continuer. (F3)*

Pour Fleur (F4) et Mathieu (M4), c'est un peu la même chose, la première était motivée à poursuivre ses études dans le but d'obtenir une certaine indépendance financière alors que pour le second, sa motivation était liée à son besoin d'avoir une carrière.

Pour cinq (5) informateurs (F2, F3, F4, F5, M4), l'amour de l'école, le goût d'apprendre, le besoin de se dépasser et/ou le fait de choisir leur domaine d'études ont été une motivation importante à poursuivre leurs études jusqu'à l'université :

- (En parlant de sa principale motivation) *Apprendre... Avant que ça soit l'indépendance financière... c'était apprendre. Apprendre puis brasser des affaires dans ma tête. Veux, veux pas, j'ai toujours réfléchi beaucoup. (F4)*
- (En parlant de sa principale motivation) *Le plaisir. Le plaisir, oui... le plaisir d'apprendre. On peut le voir... on peut rajouter le plaisir. Moi, c'était le plaisir. Mais, le plaisir, c'était le plaisir d'apprendre. (M4)*

Pour Martin (M1) et pour Mathis (M3), le fait de se réaliser et de réussir à travers leurs choix d'études était aussi une motivation à persévérer :

- (En parlant de sa principale motivation) *Ça déjà été... de me prouver à moi-même que j'étais capable. À mesure que je développe la confiance et que je sais que je suis capable. Ça été pour m'actualiser. (M3)*

Des motivations plus particulières à certains sujets ont également été répertoriées tel l'encadrement de l'école (F7), le fait d'être apprécié pour ses résultats scolaires (M5), l'environnement social (F3), l'obligation de fréquenter l'école (F5) et le fait de pouvoir fuir le milieu familial (F6).

Les motivations des sujets, les motifs ou les raisons expliquant leur poursuite des études jusqu'à l'université sont multiples (De Montlibert, 1990). Pour plusieurs, cela est directement liée à leur rêve de mobilité sociale qui leur permettra d'avoir une carrière ou d'être indépendant financièrement, ou encore à leur amour de l'école, à leur goût d'apprendre, et ce surtout lorsqu'ils ont pu faire le choix de poursuivre leurs études dans un domaine qui les intéressaient particulièrement. La prochaine section présente d'ailleurs les domaines d'études post-secondaires privilégiés par les sujets et les raisons pour lesquelles ils l'ont été.

4.3.2 *Domaines d'études des sujets*

Le tableau qui suit (4.17) répertorie d'abord les domaines d'études privilégiés par les sujets aux ordres collégial et universitaire, puis les principales raisons qu'ils ont évoquées pour expliquer leurs choix à chacun de ces niveaux.

Tableau 4.17 Domaines d'études des sujets et raisons qu'ils évoquent pour expliquer leur orientation

Sujets	Domaines d'études	Raison(s) expliquant ce choix
Fanny (F1)	<i>Ordre collégial(C) :</i> Sciences (général)	<i>Ordre collégial(C) :</i> Voir ce que c'était puisque, selon elle, les sciences humaines ce n'était pas assez étant donné son potentiel.
	<i>Ordre universitaire/ baccalauréat(U) :</i> Psychologie	<i>Ordre universitaire(U) :</i> Par goût, pour tout le côté humain de ce domaine. Aussi, elle haïssait les maths.
Françoise (F2)	<i>C :</i> Sciences (général)	<i>C :</i> Parce qu'elle avait trop de facilité pour faire une technique et parce que les sciences sont nécessaires pour être acceptée en médecine vétérinaire.
	<i>U :</i> Médecine vétérinaire	<i>U :</i> Par goût pour le domaine.
Félice (F3)	<i>C :</i> Soins infirmiers (technique)	<i>C :</i> Par goût pour le domaine de la santé, pour aider les gens.
	<i>U :</i> Sciences infirmières	<i>U :</i> Par ambition et pour s'ouvrir davantage de portes sur le marché du travail.
Fleur (F4)	<i>C :</i> Lettres (général)	<i>C :</i> Par intérêt pour le domaine.
	<i>U :</i> Enseignement en études françaises	<i>U :</i> Par intérêt et pour l'ouverture sur le marché du travail qu'offrait ce domaine.
Félicité (F5)	<i>C :</i> Éducation spécialisée (technique)	<i>C :</i> Elle désirait travailler avec les clientèles en difficulté.
	<i>U :</i> Adaptation scolaire	<i>U :</i> Elle désirait occuper un emploi qui lui permettrait d'aider les autres.

Fabienne (F6)	<i>C</i> : Non fréquenté	<i>C</i> : Non fréquenté
	<i>U</i> : Travail social	<i>U</i> : Par intérêt pour le domaine.
Francisca (F7)	<i>C</i> : Sciences humaines (général)	<i>C</i> : Programme ouvert et général.
	<i>U</i> : Psychologie	<i>U</i> : Elle avait des aptitudes dans ce domaine.
Martin (M1)	<i>C</i> : Non fréquenté	<i>C</i> : Non fréquenté
	<i>U</i> : Travail social	<i>U</i> : Par intérêt pour le domaine.
Marc (M2)	<i>C</i> : Sciences	<i>C</i> : Par intérêt pour le domaine.
	<i>U</i> : Biologie	<i>U</i> : Par intérêt et par goût pour le domaine.
Mathis (M3)	<i>C</i> : Sciences humaines(général)	<i>C</i> : Programme ouvert.
	<i>U</i> : Droit / littérature française / théologie	<i>U</i> : Par intérêt pour ces domaines.
Mathieu (M4)	<i>C</i> : Sciences (général)	<i>C</i> : Par intérêt pour le domaine.
	<i>U</i> : Physique	<i>U</i> : Par intérêt marqué pour le domaine.
Manuel (M5)	<i>C</i> : Non fréquenté	<i>C</i> : Non fréquenté
	<i>U</i> : Éducation physique / administration	<i>U</i> : Par intérêts pour ces domaines.

D'abord, en ce qui a trait aux domaines d'études privilégiés par les informateurs, trois (3) sujets n'ont pas fréquenté les études collégiales, quatre (4) ont fait des études

collégiales en sciences, deux (2) ont fait une technique, et (3) ont fait des études en sciences humaines. Finalement, quatre (4) sujets ont fait des études de baccalauréat dans le domaine des sciences (médecine vétérinaire, sciences infirmières, biologie, physique) et huit (8) ont fait des études dans le domaine des sciences humaines (psychologie (2), enseignement, adaptation scolaire, travail social (2), droit/ littérature/ théologie, éducation physique / administration) . On remarque que dix informateurs (10) ont fait des études universitaires dans une spécialité liée de près ou de loin aux services à la population et, bien que cela n'ait pas été mentionné dans les tableaux présentant les caractéristiques générales des sujets de recherche, les deux informateurs ayant fait un baccalauréat en biologie et en physique ont par la suite occupé des emplois concernant également le service à la population. Ainsi, tous les informateurs ont, à un moment ou à un autre, étudié ou occupé des emplois dans des domaines directement lié aux services à la population, et même que pour certains (F1, F3, F5), le contact humain ou l'envie d'aider une clientèle particulière faisant partie de leurs raisons expliquant leur choix d'orientation.

Les raisons évoquées par les sujets afin d'expliquer le ou les domaines d'études qu'ils ont choisis aux niveaux post-secondaires sont d'abord liées à leur intérêt marqué, à leur goût, où à leurs aptitudes pour le domaine d'études choisi (niveau collégial : F3, F4, M2, M4; niveau universitaire : F1, F2, F6, F7, M1, M2, M3, M4, M5) :

➤ *T'as des cours en secondaire. T'as l'éducation choix de carrière... (hésitation)... il me semble. Ben, ce que je me souviens, c'est que je revenais beaucoup au secteur de la santé. Puis, un moment donné... je sais pas... il a dû me venir un flash... que je voulais être infirmière. Puis, j'ai pas d'infirmière dans la famille. Fouille-moi, je sais pas de qui j'ai pris ça. J'ai pas de... d'amie... une amie que sa mère est infirmière. J'avais pas vraiment de portrait*

de quelqu'un, c'est que ça revenait souvent... soigner les gens. J'étais bonne des gens. Tout ce qui traite à la santé, la maladie... des affaires de même... c'est des choses qui m'intéressaient. (F3)

- *Puis, moi, c'était... la science qui m'intéressait beaucoup. Donc entre autre la biologie. Alors, j'ai pris sciences pures. (M2)*
- *Ah ! C'était... Je peux dire que le... le milieu scolaire... le milieux collégial, ça été vraiment... les premiers rayons de soleil qui m'indiquaient que c'était vraiment la physique que j'avais à choisir. C'était là et ça c'est cristallisé là. C'était bien, bien, bien clair que... c'est là que je... c'est l'emploi ou l'orientation que j'avais... que j'allais choisir. (M4)*

Au niveau collégial plus spécifiquement, pour Francisca (F7) et Mathis (M3), le choix des sciences humaines était d'abord motivé par l'accessibilité non limitée à ce programme, puisqu'ils n'avaient pas obtenus des résultats scolaires leur permettant de pouvoir s'inscrire à d'autres programmes aussi facilement :

- *Quand j'ai pris le cégep... Les notes que j'avais... la seule place que je pouvais aller, c'était en sciences humaines. (M3)*

Pour Félicité (F5), le choix de faire une technique en éducation spécialisée était d'abord tributaire de son envie de travailler avec une clientèle particulière en besoin. Cette dernière a également choisi de poursuivre ses études à l'université dans cette optique :

- *Je voulais travailler avec les jeunes délinquants au... À partir du cégep... ben, je travaillais avec les déficients, mais là, je voulais être travailleuse de rue. J'aurais aimé ça être travailleuse de rue pour la prostitution juvénile... pour aider les jeunes là, des gangs de rue... puis, des trucs comme ça. Mais y avait pas beaucoup d'entrées. C'était hyper difficile d'entrer dans ces milieux là comme travailleur de rue... c'était... très fermé. Puis... c'était pour être avec les jeunes en difficulté. C'était ça. Je me cherchais... Qu'est-ce qui ferait... que je pourrais aider plus... être avec eux autres. C'est avec eux autres que je voulais être. (F5)*

En ce qui concerne les domaines d'études choisis à l'université, Félice (F3) et Fleur (F4) expliquent leur choix de carrière à travers leurs ambitions et leur intérêt pour le domaine mais aussi par l'ouverture sur le marché du travail que leur offrait leur formation universitaire :

- *Parce que je travaillais pas en soins infirmiers (...) Y avait pas de débouchés du tout. C'était bloqué raide. Y avait pas rien. Fait que... Je savais que... quand tu fais ton bac... Fait que ça t'ouvre des portes... CLSC... plein d'affaires. Tu peux travailler dans... dans des écoles... monter des programmes de prévention... Bla, bla, bla. T'apprends plein d'affaires là-bas. Puis, c'était important pour... Parce que je savais que ça m'ouvrait des portes... le salaire et compagnie. (F3)*

Les aspirations des sujets, soit l'intériorisation de leurs chances objectives d'en arriver à ne pas reproduire leur milieu socio-économique d'origine dans l'avenir, sont pour la plupart d'entre eux passablement élevées. Il en est de même pour les domaines d'études qu'ils ont privilégiés. En effet, il apparaît que les informateurs ont d'abord choisi leurs domaines d'études post-secondaires (ou leurs choix de carrière) en fonction de leur aptitudes et de leurs préférences, et non en tenant compte de la position sociale conférée par la société à une profession ou à une autre. Ainsi, il ressort que c'est d'abord le goût ou l'intérêt pour le domaine d'études choisi qui a influencé la persistance des informateurs ainsi que l'ouverture du marché du travail suite aux études. Il semble donc que le calcul coût/ avantage/ risque lié à leur choix de profession ait été positif dans le sens où la plupart des informateurs ont eu un rêve de mobilité sociale associé à leur choix de carrière. Enfin il apparaît que les choix des sujets avaient un sens pour ces derniers, et qu'ils leurs permettaient, pour la plupart, d'anticiper une mobilité sociale ascendante.

Évidemment, les décisions des sujets quant aux domaines d'études qu'ils ont privilégiés ne se sont pas faites de façon arbitraire. Elles ont été influencées par leurs contextes de vie et les opportunités ou les contraintes qu'ils ont rencontrées au cours de leur trajectoire sociale et scolaire. C'est d'ailleurs pourquoi on dit des acteurs sociaux qu'ils ont une rationalité limitée. Les deux prochaines parties sont consacrées à la présentation de certains éléments qui ont supporté les informateurs ou qui les ont contraints dans leur parcours scolaire.

4.4 *Éléments ayant supporté les sujets au cours de leur cheminement scolaire*

Les prochaines sections sont consacrées à la présentation de certains éléments qui ont vraisemblablement supporté les sujets au cours de leur cheminement scolaire, éléments tirés des résultats de recherche obtenus à travers les récits de vie scolaire des informateurs. Ainsi, il est apparu que certains acteurs sociaux ont joué un rôle significatif dans le parcours scolaire des sujets, et même que certains d'entre eux sont devenus des modèles pour eux. Les informateurs ont également ciblé certains éléments ayant été des opportunités ayant facilité leur parcours scolaire. De même, les sujets ont été invités à se prononcer, au cours de l'entretien, sur les raisons expliquant leur cheminement ou leur persévérance scolaire jusqu'à l'université.

4.4.1 Acteurs significatifs et modèles des sujets

Le tableau 4.18 présente une énumération des acteurs ciblés par les sujets ayant joué un rôle significatif dans leur parcours scolaire et de ceux qui ont davantage été des modèles pour eux.

Tableau 4.18 Acteurs significatifs et modèles des sujets

Sujets	Acteurs significatifs	Modèles
Fanny (F1)	<p><i>Les plus significatifs :</i> La famille de son amie d'enfance (niveaux primaire et secondaire).</p> <p><i>Autres :</i> Son enseignante de maternelle. Son ami de cœur (université). Une personne ressource à l'université. Sa mère, surtout aux études post-secondaires.</p>	La famille de son amie d'enfance.
Françoise (F2)	<p><i>Les plus significatifs :</i> La mère de sa colocataire qu'elle admirait. Ses sœurs qui l'ont appuyée au cours de ses études post-secondaires.</p> <p><i>Autres :</i> Ses enseignants du secondaire qui la valorisaient à travers ses résultats scolaires.</p>	La mère de sa colocataire, par sa présence et par la façon dont elle valorisait les études.
Félice (F3)	<p><i>Les plus significatifs :</i> Certains amis. Son conjoint (Université). Une intervenante de l'université.</p>	_____
Fleur (F4)	<p><i>Les plus significatifs :</i> Primaire : ses enseignantes. Secondaire : une famille voisine dont le fils fréquentait l'université, ses cousins ayant fréquenté l'université, ses employeurs scolarisés.</p> <p>Cégep : un enseignant. Université : un pensionnaire demeurant avec elle.</p> <p><i>Autre :</i> Sa mère, surtout au niveau primaire.</p>	Les acteurs les plus significatifs : Ils ont tous été des modèles pour Fleur.

Félicité (F5)	<p><i>Le plus significatif :</i> Sa mère.</p> <p><i>Autres :</i> Son cousin qui demeurait avec elle et sa mère, il était fier d'elle. Une religieuse qui lui a enseigné au préscolaire qui s'intéressait à elle. Une amie au primaire. Une enseignante au niveau universitaire qui l'a supervisée. Elle l'a valorisait.</p>	<p>Certaines personnes ont joué un rôle de contre-modèles ou d'anti-modèles dans son parcours scolaire : certains membres du personnel scolaire, en lui faisant sentir qu'elle ne valait rien, l'ont motivée à poursuivre ses études (motivation par la négative).</p>
Fabienne (F6)	<p><i>Les plus significatifs :</i> Au primaire : une enseignante et sa grand-mère. Un membre du personnel d'un collège. À l'université : ses collèges de classe et une amie ayant obtenu un baccalauréat dans les mêmes conditions qu'elle.</p>	<p>Une amie ayant obtenu un baccalauréat dans les mêmes conditions qu'elle.</p> <p>Sa grand-mère, lorsqu'elle était petite.</p>
Francisca (F7)	<p><i>Les plus significatifs :</i> Des enseignantes du primaire. Un directeur au secondaire. Deux travailleurs sociaux.</p> <p><i>Autres :</i> Certaines de ses sœurs ont particulièrement été aidantes. Une famille d'accueil (des professionnels) qui valorisait les études. Son réseau d'amis au secondaire. Une tante l'a encouragée à persévirer lorsqu'elle a fréquenté l'université.</p>	<p>Photos de graduation universitaire qu'elle a vues dans une famille d'accueil : elle s'est dit qu'elle pouvait en faire autant.</p>
Martin (M1)	<p><i>Les plus significatifs :</i> Certains enseignants et collègues de classe.</p> <p><i>Autres :</i> Sa mère, surtout au primaire. Sa sœur qui l'a hébergé. Un membre du personnel d'un collège.</p>	
Marc (M2)	<p><i>Les plus significatifs :</i> Certains enseignants . Ses meilleurs amis qui étaient issus de milieux plus favorisés que le sien.</p> <p><i>Autres :</i> Sa mère (valeur affective). Sa sœur aînée (niveau secondaire et collégial). Une directrice au primaire.</p>	<p>Oncles (frères de la mère), qui étaient scolarisés et d'une certaine notoriété, ont été des modèles à suivre pour Marc.</p> <p>La famille de son père lui a davantage servi d'anti-modèle (statut social peu enviable).</p>

Mathis (M3)	<p><i>Les plus significatifs :</i> Une enseignante du primaire (4^e année). Ses amis. Un conseiller pédagogique au cégep.</p> <p><i>Autres :</i> Ses collègues de classe à l'université. Son frère.</p>	
Mathieu (M4)	<p><i>Les plus significatifs :</i> Sa mère (appui important). Ses enseignants du collégial et ses professeurs de l'université.</p> <p><i>Autres :</i> Ses amis (fin du secondaire et niveau collégial).</p>	Ses enseignants du collégial et ses professeurs de l'université. Certains enseignants du secondaire ont été des anti-modèles pour lui.
Manuel (M5)	<p><i>Les plus significatifs :</i> Les frères qui lui ont enseigné au pensionnat (9^e et 10^e année surtout).</p> <p><i>Autre :</i> Un prêtre dans un camp d'été pour orphelins.</p>	La famille d'un ami (fin du primaire) qui était à l'aise financièrement. Il désirait vivre comme eux lorsqu'il serait adulte.

D'abord, voyons ce qu'il en est des rapports sociaux familiaux significatifs pour les sujets. Pour six (6) informateurs (F1, F4, F5, M1, M2, M4), leur mère a clairement joué un rôle significatif et positif dans leur cheminement scolaire par leur appui moral ou par de l'aide aux devoirs par exemple :

- (En parlant de sa mère) *Elle était beaucoup là... Au début là. Elle me montrait mes leçons, au coin de la table là(...)* Ben, elle était beaucoup... elle était très... verbomoteur... très visuelle. Donc, elle me montrait ses trucs (...) Elle était très présente au début... Au début, elle était très présente, j'avais mon petit coin pour faire mes devoirs... à s'en occupait... puis, devoirs, leçons... c'était religieusement comme ça. Parce que ma mère avait une fierté pour ça... avait une fierté de ça. (F4)
- (en parlant de sa mère) *Oui... c'était quelqu'un d'important. C'est la personne qui motivait à faire les devoirs, qui... était là... présente physiquement, à la table. On écrivait les choses ensemble, on copiait les devoirs de retenue*

(ricanement). Non, c'était quelque chose où ma mère a été quelqu'un d'important. (M4)

Par contre, aucun sujet n'a ciblé le père comme ayant eu une influence quelconque sur leurs parcours scolaire. Cinq (5) informateurs (F2, F7, M1, M2, M3) ont quant à eux rapporté qu'un ou plusieurs membres de leur fratrie ont été des personnes aidantes à un moment ou à un autre de leurs études :

- *(...) pis mes sœurs, mettons... y me regardaient pis... les... je dirais que mes sœurs, par exemple, y m'ont beaucoup marquée. Quand je descendais... mettons de l'université... X venait m'habiller... y m'aidaient... y étaient contentes pour moi... je faisais ce qu'y auraient voulu faire à quelque part... pis... tsé, Je dirais que mes sœurs là... y m'ont beaucoup aidée. (F2)*
- *(...) j'ai demeuré avec chacune d'entre elles (ses sœurs). Un moment donné, c'est comme moi qui avait le contact. J'ai... toujours... Je suis liée très proche avec chacune... Eux aussi... entre eux... mais, je dirais plus que, moi, le lien... Ça fait bizarre un peu... Moi, j'ai demeuré avec chacune. (...) La plus vieille... de mes sœurs... Oui... parce que... De toute façon, j'ai toujours eu son appui... Je sentais qu'elle était là. (F7)*

De plus, Félicité (F5) dit de son cousin, qu'elle considérait comme son frère et qui vivait sous le même toit qu'elle, qu'il a été supportant pour elle :

- *Mais, mon petit frère... qui est mon cousin... lui... il est fier, comme ça aucun bon sens, de moi. Tellelement fier (...) Il me voit puis il me dit que c'est... Il me dit que c'est possible que lui aussi fasse quelque chose. (F5)*

Quant à Fabienne (F6), elle cible sa grand-mère comme ayant joué un rôle important de soutien au cours de son cheminement scolaire et Francisca (F7) attribue le même mérite à l'une de ses tantes et aussi à une des familles d'accueil où elle a résidé qui valorisait les études.

Les amis, à différents niveaux scolaires, ont également joué un rôle important au cours des études des sujets, soit par leur support ou simplement par leur présence. Ainsi, pour neuf (9) informateurs (F3, F4, F5, F6, F7, M1, M2, M3, M4), les amis, le plus souvent des collègues de classe, ont joué un rôle significatif en leur permettant de persévéérer aux études à un moment ou à un autre de leur scolarité :

- *Quand je pense à... quand je pense à l'école là-bas, c'est que... je me vois avec mes amis. On partait en autobus, le matin. Ça, c'était plaisant. Arriver à l'école, dîner ensemble (...) Avec les amis... on sortait ensemble. À l'école... parce que nos petits amis... même en classe, c'était plaisant là. On se faisait du fun. C'est, c'est ça les souvenirs que j'ai (...) On dirait que ça, ça été significatif. (F3)*
- *Les bons souvenirs de l'école, c'est mes trois copains, là... que j'ai rencontrés à ce moment là. Un avec qui j'étais au primaire depuis la deuxième année. Un autre, à partir du secondaire IV, on s'est tenu ensemble là (...) Ça, c'est des bons souvenirs avec eux autres. (M2)*
- *Mais X, c'est devenu... l'autre morceau de moi qui me manquait. On a été soudé ensemble pendant 15 ans. (...) Parce que X a donné du sens, c'est une grande période. Et c'est le plus beau souvenir que j'ai dans ma vie, c'est ça. (M3)*

De la même veine, Fanny (F1), Françoise (F2) et Fleur (F4) disent avoir été influencées positivement par une famille entière en particulier (ou la mère de celle-ci), qui aura joué un rôle significatif dans leur parcours scolaire en étant en quelque sorte un modèle à suivre :

- *Je m'en allais souvent chez ma petite amie. Je passais mes étés là. Le matin, je partais plus tôt, je m'en allais chez eux avant d'aller à l'école. Souvent, je m'en allais dîner chez eux puis quand je repassais l'après-midi, je restais là, avant de m'en aller chez nous. Puis, je me dis... Ça été... ça été des gens qui ont été signifiants là. (...) j'étais là... je couchais là... j'allais au chalet avec eux autres. Puis, je veux dire... Au moins, eux autres, c'était plus équilibré là... Y avait... un équilibre qui était intéressant. (F1)*
- *Puis, j'avais une bonne amie qui restait voisin, puis son frère allait à l'université de... Québec, à Laval, en bio... Hé ! Moi, ça me fascinait... Écoute,*

j'avais 14 ans, y n'avait 19. Puis, j'étais en secondaire III puis lui, c'était un livre ouvert. Puis, y avait passé... y avait fini l'université plus tôt. Fait qu'avant qu'y commence à faire son travail d'été, je jasais avec... un puit de sciences... puis... ça, ça m'a fascinée plus (...) c'était une famille le fun, y restait à deux maisons de chez nous puis, la madame encourageait ses enfants à aller... elle en avait huit là, puis y ont tous passé leur cégep, l'université. Puis, eux autres étaient... une famille de scientifiques... des intellos... puis, moi ça me... j'allais là puis ça me remplissait. (F4)

De plus, Fanny (F1) et Félice (F3) ont dit que leur conjoint avait été un acteur ayant facilité leur parcours scolaire au niveau universitaire plus particulièrement. Enfin, Manuel (M5) se rappelle d'un prêtre qui était responsable de lui au cours d'un camp de vacances (fin du primaire, début secondaire) et qui lui avait prodigué différents conseils. Cette acteur a joué un rôle significatif à ses yeux dans son parcours scolaire et de vie :

➤ *Là, je me rappelle... t'avais un curé puis, il devait faire ça avec tout le monde. Un moment donné, il s'est mis à me... à me jaser puis là, il te parlait puis... il s'est mis à parler du sexe puis... il te parlait. Tu sais, les mots que tu utilises... crus... Puis là, tu prétends que tu sais tout... tu l'as appris par cœur. Je me rappelle... il était direct. (M5)*

Le milieu scolaire a également permis aux sujets de rencontrer des acteurs ayant joué un rôle significativement positif au cours de leurs études. Ainsi, pour huit (8) informateurs (F1, F4, F5, F6, F7, M1, M2, M3), un(e) ou plusieurs enseignant(e)s des niveaux préscolaire et/ou primaire ont joué un rôle important dans leurs études, par exemple à travers leurs comportements et leurs attitudes de valorisation et d'empathie envers ceux-ci :

➤ *(En parlant de son enseignante de 1^{ère} année) (...) elle nous a fait faire des «A» au tableau. Le transparent... autrement dit, le modèle d'écriture était déjà écrit au tableau, avec des craies indélébiles. Donc, le modèle... lorsqu'on écrivait à travers le transparent... on pouvait tracer des «A» (...) On avait fait notre «A» au complet. Tout de suite, j'avais attrapé le tour du «A». Et puis, elle était d'une*

belle... était d'une belle bonté. C'était vraiment quelqu'un de bien puis de chaleureux parce que... moi, je suis une enfant affectueuse, donc, j'étais quasiment collée dessus, j'étais embarquée dessus quasiment. (ricanement) et puis, c'était quelqu'un d'aimant. Je me suis sentie aimée par elle. (F4)

- *Il y a le professeur que je parlais tout à l'heure, que je trouvais fine puis qui m'amenait chez elle... qui m'amenait, le dimanche, chez elle. Puis que... qui... qui m'aimait beaucoup... qui... Quand je faisais des choses, c'était toujours... Elle me valorisait beaucoup. Puis ça, je pense, que ça m'a aidée. (F7)*
- *(...) c'est en maternelle 5 ans pis en première année. Le plus beau souvenir que je peux avoir de ça c'est l'enseignante que j'avais... oui... madame X. Je me rappelle de son nom... très gentille, très aimable, très affable puis près de ses élèves... avait un beau contact. (M2)*

Pour deux (2) sujets (F2, M5), ce sont davantage des enseignants du secondaire qui les ont marqués, alors que pour trois (3) autres (F4, F5, M4), ce sont les professeurs leur ayant enseigné aux niveaux post-secondaires qui ont joué un rôle significatif dans leur parcours scolaire :

- *(Au secondaire) (...) mais peut-être un peu plus de valorisation de moi, là. Les professeurs... Comment y te démarquent un peu des autres. (...) Moi, aimé un professeur... Y en a pas 50 000 que j'ai aimés dans ma vie là... (F2)*
- *(Au collégial) (...) un prof particulier (...) y était tellement là... lui là... tout de suite, je lui ai fait confiance (...) je l'ai tellement aimé. (F4)*

Pour cinq (5) sujets (F1, F3, F6, M1, M3), un intervenant ou un membre du personnel administratif au niveau collégial ou universitaire a été une personne importante à leur cheminement scolaire, soit par leur appui ou par leurs bons conseils :

- *(...) mais j'ai eu une personne significative là... C'est drôle, à l'université... C'est X de l'université. Bon, pour mes cours... bon, j'allais souvent prendre des... des informations. Écoute... elle donnait des formations... des affaires de même. Des fois, elle avait plein de documents puis... elle m'a aidée puis significative autant à l'école que... psychologiquement. Ça allait pas bien, des fois, avec mon chum, des affaires comme ça, des peines d'amour puis, elle a été*

significative pas mal. Elle est même venue à ma graduation. Même encore maintenant, elle est encore significative. (F3)

- (En parlant de quelqu'un qui a facilité son parcours scolaire) *Y avait un conseiller pédagogique qui s'appelait X, au cégep (...). Lui, il m'a fait comprendre que j'avais du pouvoir, du potentiel : «Faut pas que t'arrête l'école... continue, t'es capable»... (M3)*

De manière plus singulière, Francisca (F7) se souvient qu'un directeur d'école, lorsqu'elle fréquentait le secondaire, avait agi en sa faveur à plusieurs reprises, et elle se rappelle également de deux travailleurs sociaux qui l'ont marquée par leurs conseils concernant les bienfaits de la persévérence scolaire :

- *(...) le directeur (...) Je l'ai revu (...) Il se rappelait de moi. J'ai dit... Que je lui disais que... heureusement qu'il y a des gens comme lui parce que j'étais pas délinquante. Je manquais beaucoup d'école, beaucoup, beaucoup. Je faisais du social puis je me dis : «Bon, il m'a gardée dans le système, puis qu'il aurait pu me mettre dehors». C'est grâce à des gens comme ça... Il me parlait, il m'encourageait puis, je pense, que y a pas forcé. Il savait des choses que, je dirais, j'imagine... En tant qu'adulte, il devait percevoir des choses que moi je savais pas. Je pourrais pas... dire là... mais, je sais que... j'étais pas délinquante. Donc, il m'a comme aidée dans le système puis ça été bénii. (...) Y a une... une intervenante aussi, une travailleuse sociale. Que je me rappelle, qu'elle m'avait dit... Je suis pas capable de me rappeler c'est qui... Elle avait dit : «J'ai regretté de ne pas avoir fait des études...». C'est des paroles qui m'ont toujours restée. Pourtant, regarde, j'avoue que j'étais pas là... mais, le rêve était là, j'imagine (...) Mais, c'est une parole que je me rappelle, je me rappelle même pas d'elle. La travailleuse sociale, j'ai trouvé qu'elle avait bien... elle avait bien parlé. (F7)*

Dans un même ordre d'idées, certains acteurs évoluant autour des sujets de recherche ont été ciblés par ceux-ci comme ayant été des modèles pour eux, des personnes auxquelles ils se sont identifiés et qui leur ont servi de référence (Charlot, 1977). Seulement Félice (F3), Martin (M1), Mathis (M3) et Manuel (M5) n'en ont pas ciblé de manière explicite ou implicite lorsqu'ils ont été rencontrés en entretien. Pour les autres sujets,

certains acteurs ont été des modèles positifs, à suivre, tel une famille proche valorisant les études (F1, M5, F2) tel que spécifié précédemment, une amie ayant un parcours semblable de persévérance (F6), des personnes ou des membres de la famille ayant obtenu des diplômes de niveau universitaire (F7, M2), des professeurs de niveaux post-secondaires par leur attitude positive (M4) ou même tous les acteurs significatifs rencontrés aux cours des études (F4) :

- *Quand je suis allée à l'université, j'avais pas le sou... pis ça... ça faisait beaucoup de peine, pis j'avais pas beaucoup de sous... pis toute... mais... sauf que, la fille qui... qui... qui était colocataire avec moi là, sa mère là, à nous envoyait beaucoup de bouffe. Moi..., je... c'est vrai qu'elle, j'y dis toujours : «Mon Dieu, si j'avais pas eu madame X, je sais pas ce que j'aurais fait»... tsé... à nous envoyait beaucoup de bouffe... a savait que j'aimais le sucré... à faisait des choses spéciales... (hésitation)... X (colocataire)... elle avait des parents qui étaient beaucoup plus avancés socialement, je dirais... pas... pas peteux, dans le sens peteux, mais qui dans le sens d'affaires, des gens plus d'affaires, qui savaient comment de l'argent ça se manipulait... comment ça... (hésitation)... de faire des... des... des... de mettre des sous de côté... pis toute. Y étaient quand même assez à l'aise, mais y ont beaucoup, beaucoup partagé. Parce que moi, cette fille-là, je la connaissais pas, j'étais dans la même école au secondaire, ouais, c'est ça, c'est ça, elle m'a appelée pis elle a dit : «J'ai su que tu faisais une demande en médecine vétérinaire, t'es beaucoup plus fonceuse que moi, on pourrait rester ensemble... on pourrait... ».... Mais c'est devenu là, des liens assez serrés pis sa mère a été... une personne... qui, qui nous a... En tout cas... que moi, j'ai beaucoup admiré... pis qui m'a beaucoup aidée parce que, les sous, c'est pas toujours évident (...) Moi, je suis restée vraiment marquée de ça. (F2)*
- *Y avait des modèles dans notre famille là... Oui, oui. Parce que le frère à ma mère (...) C'est une famille extrêmement, là... brillante là... Ça vient de là. (M2)*
- *Un professeur qui m'a marqué... qui est X... vraiment un très, très... un modèle... C'était un... on pourrait dire que c'est un modèle. (M4)*
- *Non... La seule aspiration que j'avais, c'était tu ?... Y avait... J'avais un chum... un ami... qui... J'allais chez... chez eux puis c'était une famille... Ah ! C'était... Nous autres, on était pauvre. Pour moi, ils étaient riches eux autres. Je pense... Dans le temps, son père faisait 5 000 \$ par année. Mais y avait des gros pots de beurre de «peanuts» sur la table, puis y avait des affaires. Puis, moi, je m'ai...*

je m'étais dit : «Tabarnouche... dans le fond, c'est ça que ça me prend». Moi, je visais «Faut que je fasse 5 000 \$.». À l'époque, 5 000 \$, c'était quand même pas rien non plus. (M5)

De manière différente, certains acteurs ont été des anti-modèles pour trois (3) informateurs (F5, M2, M4), ceux-ci les ayant motivés soit à persévéérer à travers leur attitude défaitiste à leur endroit, soit à continuer leurs études afin de ne pas reproduire leur position sociale, jugée non enviable :

- *Je me souviens de... plein de profs, plein d'adultes qui m'avaient dit en m'engueulant que je ferai rien de bon dans la vie. Les directions, madame X... elle était directrice au secondaire. Elle, elle me disait que j'allais me retrouver une moins que rien, une délinquante, criminelle. Plein de monde me disait des affaires de même. Fait que... le fait qu'ils m'aient dit ça, à place de me démolir, ben, je pense que ça m'a fait dire : «vous allez voir le contraire» (...) Probablement que plein de monde aurait été totalement démolir et effectivement serait devenu... des moins que rien à cause de ça... puis arrêté. Même moi, ça m'a... Grosse tarte... Je la trouvais épaisse là puis, «Qu'est-ce que tu veux, je fais ce que je veux dans ma vie, c'est pas toi qui... qui va décider». (F5)*
- *(...) autour de nous, du côté de mon père, c'était plus des foireux (...) Puis, quand on rencontrait ces personnes-là, mais on comparait notre quotidien... avec les frères à mon père... ça faisait dur, là. (M2)*

De façon générale, il apparaît donc que, dans le milieu familial, la mère a joué un rôle significativement positif au cours des études de la majorité des sujets. Quelques informateurs ont également ciblé certains membres de leur fratrie comme ayant été aidants à un moment où à un autre de leur cheminement scolaire, mais aucun n'a pointé son père comme ayant joué un rôle significatif dans ce parcours. Les amis ont également joué un rôle important de support à la persévérence scolaire pour la plupart des sujets.

Quant au milieu scolaire, plusieurs informateurs ont dit avoir été influencés positivement par des enseignants ou des professeurs de différents niveaux scolaire, mais il apparaît que les enseignants du primaire ont été davantage significatifs pour une majorité d'entre eux.

Enfin, certains acteurs ont été des modèles pour plusieurs sujets de recherche, des référence à suivre en quelque sorte, alors que d'autres ont été marqués par des anti-modèles, mais qui ont eu une influence tout aussi positive sur eux que pour les premiers, en les ayant motivé d'une manière ou d'une autre à persévéérer dans leur projet d'études.

4.4.2 *Principales opportunités s'étant présentées aux sujets*

Le tableau suivant (4.19) présente ce que les sujets ont décrit comme ayant été les principales opportunités qui se sont présentées à eux au cours de leur scolarité. Dans le même sens, la description de l'accessibilité à une aide financière gouvernementale aux études (prêts et bourses) de chacun des sujets se retrouve dans ce tableau, ainsi que la description de la proximité ou non des établissements d'enseignement fréquentés par les informateurs (à savoir si cet établissement se trouvait dans la même région que leur lieu de résidence permanent).

Tableau 4.19 Opportunités s'étant présentées aux sujets

Sujets	Opportunités	Accessibilité à une aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses)	Proximité des établissements d'enseignement
Fanny (F1)	<p><i>Principales :</i> Les rencontres faites au cours de son cheminement scolaire (une amie, une voisine, son ami de cœur, une intervenante à l'université).</p> <p>Concilier travail et études.</p> <p>L'aide financière gouvernementale.</p> <p><i>Autres :</i> Fréquenter une école secondaire privée.</p>	Accessibilité : Oui, aux niveaux collégial et universitaire.	<p><i>Proximité* :</i> oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.</p> <p>* Dans la même région que le lieu de résidence permanent du sujet.</p>
Françoise (F2)	<p><i>Principale :</i> Sa facilité d'apprentissage.</p> <p><i>Autre :</i> Concilier travail et études (dès sa 6^e année du primaire).</p>	Accessibilité : Oui, aux niveaux collégial et universitaire.	<p><i>Proximité :</i> oui, jusqu'au niveau collégial inclusivement.</p> <p>Elle a dû quitter la région où elle habitait pour fréquenter l'université car son programme ne s'offrait pas à cet endroit.</p>
Félice (F3)	<p><i>Principales :</i> L'aide financière gouvernementale.</p> <p>Sa relation avec une intervenante de l'université.</p> <p><i>Autre :</i> Ne pas avoir à travailler lorsqu'elle était étudiante (ses prêts et bourses suffisaient).</p>	Accessibilité : Oui, aux niveaux collégial et universitaire.	<i>Proximité :</i> oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.

Fleur (F4)	<p><i>Principale :</i> Les modèles rencontrés (voir les acteurs sociaux significatifs).</p> <p><i>Autre :</i> Concilier travail et études.</p>	Accessibilité : Oui, aux niveaux collégial et universitaire.	Proximité : oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.
Félicité (F5)	<p><i>Principales :</i> Concilier travail et études. Être admise à l'université.</p> <p><i>Autres :</i> Concilier travail et études et avoir travaillé avec une clientèle déficiente, ce qui lui a indiqué sa route à suivre.</p>	Accessibilité : Oui, aux niveaux collégial et universitaire.	Proximité : oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.
Fabienne (F6)	<p><i>Principales :</i> Les circonstances de la vie (divorce, faillite, rencontre avec un membre du personnel du cégep).</p> <p><i>Autres :</i> Concilier travail et études. En avoir assez des emplois peu valorisants et rémunérateurs qu'elle a occupé avant et au cours de ses études. L'aide financière gouvernementale. Programme pour personne bénéficiant du chômage. Être admise à l'université sur la base de son expérience.</p>	Accessibilité : Oui, aux niveau universitaire (elle n'a pas fréquenté le niveau collégial).	Proximité : oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.
Francisca (F7)	<p><i>Principales :</i> Être admise au cégep et à l'université. Concilier travail et études.</p>	Accessibilité : Oui, aux niveaux collégial et universitaire.	Proximité : oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.

Martin (M1)	<p><i>Principales :</i> Secondaire : pratiquer son métier (DEP) au cours de ses études, donc concilier travail et études. Universitaire : Son expérience dans le domaine étudié.</p> <p><i>Autres :</i> La complicité qu'il a développé avec sa mère surtout au niveau primaire. Être admis à l'université sur la base de son expérience.</p>	<p><i>Accessibilité :</i> Oui, aux niveau universitaire (il n'a pas fréquenté le niveau collégial).</p>	<p><i>Proximité :</i> oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.</p>
Marc (M2)	<p><i>Principale :</i> Concilier travail et études.</p> <p><i>Autre :</i> Sa réussite sportive (valorisation se répercutant à l'école).</p>	<p><i>Accessibilité :</i> Oui, aux niveaux collégial et universitaire.</p>	<p><i>Proximité :</i> oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.</p>
Mathis (M3)	<p><i>Principales :</i> Avoir eu l'occasion de retourner aux études à quelques reprises.</p> <p><i>Autres :</i> S'adonner aux arts martiaux depuis le niveau collégial (sentiment de sécurité).</p>	<p><i>Accessibilité :</i> Oui, aux niveau universitaire (il a fréquenté le niveau collégial sans aide financière).</p>	<p><i>Proximité :</i> oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.</p>
Mathieu (M4)	<p><i>Principale :</i> Concilier travail et études (université).</p> <p><i>Autre :</i> Réintégrer le profil scientifique à la fin du secondaire.</p>	<p><i>Accessibilité :</i> Oui, aux niveaux collégial et universitaire.</p>	<p><i>Proximité :</i> oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.</p>
Manuel (M5)	<p><i>Principale :</i> Fréquenter le pensionnat.</p> <p><i>Autre :</i> Son implication scolaire, le plus souvent rémunérée au niveau universitaire.</p>	<p><i>Accessibilité :</i> Oui, aux niveau universitaire (il n'a pas fréquenté le niveau collégial).</p>	<p><i>Proximité :</i> oui, pour tous les niveaux scolaires fréquentés.</p>

En premier lieu, il apparaît, pour la majorité des sujets (10) (F1, F2, F4, F5, F6, F7, M1, M2, M4, M5), que le fait de pouvoir concilier le travail et les études, soit durant la période scolaire ou au cours des vacances estivales (le plus souvent au secondaire, au collégial et à l'université), a été une opportunité importante leur permettant de faciliter leur parcours scolaire :

- (En parlant de la plus belle opportunité s'étant présentée à elle) *Le fait que je sois capable d'être autonome puis de... de travailler puis d'être capable d'allier ça aux études. C'est une belle opportunité parce que y en a qui ont de la misère avec ça. Donc, j'ai pas... gratté les cents à manger les biscuits soda. (F5)*
- *Je gardais tous les soirs. Après ça, ça été... le restaurant (...) C'était pas juste de l'argent de poche là... c'était... Moi, je m'habillais, je payais (...) Je payais tout, tout, tout... mes choses là... Fallait que je travaille. (F7)*
- *Vivre l'expérience de travail... Ça, ça été... très belle opportunité (...) Là tu tombes avec du cash (...). (M2)*
- *Les travaux étudiants à l'université de... d'être sur des groupes de recherche... ça me permettait de manger... permettait de... de sortir, d'avoir une vie sociale. Parce que c'est important, à l'université, d'avoir une vie sociale. Autant que l'université c'est... c'est un élément d'apprentissage. On n'en parle pas souvent, mais ça fait partie de l'apprentissage. (M4)*

En effet, les travaux étudiants des informateurs et la rémunération qui en découlait leur ont permis de pourvoir continuer à étudier malgré les difficultés financières de leur famille qui ne pouvait les appuyer. Seulement trois (3) sujets (F1, F3, F6) ont ciblé l'aide financière gouvernementale (prêts et bourses) comme ayant été une opportunité importante à leur cheminement scolaire, et cela bien que tous les informateurs aient bénéficié de cette aide aux cours de leurs études post-secondaires :

- (...) *J'ai eu des prêts et bourses, mais, j'ai toujours été capable de manger. J'étais serrée, mais... C'est moi qui se faisais vivre puis, de toute façon, c'était comme ça. Mes parents auraient pas pu... C'est certain... certain, certain... Ils*

auraient pas pu m'aider. Écoute... Ça, c'est certain... Fait que... Écoute... Moi, je trouve que ça sert à de quoi... Ça sert à de quoi les prêts et bourses... (ricanement) (...) Une chance que je les ai eus... Une chance. (...) Ça me donnait quand même... une liberté... Bon... Ça me donnait une liberté parce que je pouvais faire des choses différentes que d'être pognée dans la maison à pas avoir beaucoup de sous, pas pouvoir faire grand-chose. En fait, le fait de quitter la maison, ça me donnait une liberté aussi. (F3)

L'apport financier lié à un travail étudiant a donc permis aux sujets de persévéérer dans leur projet d'études plus aisément et cela a revêtu une importance considérable pour la majorité d'entre eux et, semble-t-il, même davantage que l'aide financière gouvernementale aux études post-secondaires (prêts et bourses). Seulement Félice (F3) dit que le fait de ne pas avoir eu à travailler au cours de sa scolarité, se limitant à l'aide gouvernementale obtenue pour pourvoir à ses besoins, a été une opportunité pour elle, une chance de se consacrer davantage à ses études :

➤ (...) *Mais, je veux dire... Au cégep... pour moi, je m'en rappelle... ma phrase que je disais, c'est : «J'aime mieux étudier, prendre ça à cœur que de travailler». C'était ça dans ma tête. J'ai des prêts, bourses... C'est pas grave... je paierai quand... (ricanement)... quand je travaillerai, j'aurai mon métier... là, je paierai. Ça finira là. Mais, pour moi, j'aurais mieux... Écoute, les soins infirmiers... En tout cas, je suis certaine que d'autres techniques... Des techniques... En tout cas, en général... c'est... c'est beaucoup... t'as beaucoup de... d'études puis... Quand je finissais mes sessions, j'étais brûlée. Parce que... je me voyais pas travailler puis je me suis dit : «Je m'en retourne chez mes parents, l'été, puis, ils vont me faire vivre là». (F3)*

Plusieurs sujets (5) (F5, F6, F7, M1, M3) considèrent que le fait d'avoir été admis au collège, ou à l'université (sur la base de leur expérience par exemple), ou d'avoir pu faire un retour aux études, ou une changement de profil, a été une opportunité facilitant leur parcours scolaire :

- (En parlant de la plus belle opportunité s'étant présentée à elle) *Je pense qu'à chaque fois... c'est le fait d'avoir... comme je te le disais... quand j'ai... au secondaire V, j'ai pu passer au cégep. Même chose... je te dirais... du cégep à... C'était toujours une marche plus haute. La même chose du... du... que j'ai fait... d'être acceptée à... en maîtrise puis que... que je sois à... Que je partais d'un bac parce que le cumul qui était pas très élevé comme cote. Ça, ça m'a aidée beaucoup. Ça, ça été une chance. Je pense, qu'on m'a reconnue... autrement que juste par une cote. (F7)*

D'autres (3) (F1, F3, F4) qualifient d'opportunités des rencontres ou des relations qu'ils ont développées avec des gens, qu'ils aient été ou non des acteurs significatifs dans leur cheminement scolaire, mais qui ont joué un rôle décisif dans ce dernier.

De manière plus singulière, Fanny (F1) et Manuel (M5) ont apprécié avoir la chance de fréquenter une école secondaire privée :

- *Ben, je dirais le... le fait d'avoir été admise (à l'école secondaire)... sans payer... Ah oui !... Ça été une chance. Oui, oui... une très belle opportunité puis, l'encadrement. La chance d'avoir l'encadrement qu'il y a là. D'avoir la... d'avoir la chance d'avoir les professeurs qui sont là puis qui t'expliquent jusqu'à temps que tu comprennes là. Ça été un bel encadrement puis que... j'avais pas nécessairement. (F1)*

Marc (M2) et Mathis (M3) ont quant à eux l'opportunité de se réaliser à travers un sport, ce qui leur a donné davantage confiance en eux :

- *La plus belle opportunité, c'était... (hésitation)... le sport, je pense, qui a été signifiant, qui m'a permis de me réaliser autrement que... à l'école puis me faire une place. (M2)*

Pour Martin (M1), c'est la relation qu'il a développées avec sa mère au cours de son passage au primaire qu'il qualifie d'opportunité ou de chance, tout comme l'expérience qu'il avait déjà acquise avant d'entreprendre ses études secondaires (DEP) et universitaires.

Pour Françoise, sa facilité d'apprentissage a été une chance, alors que pour Fabienne (F6) ce sont les circonstances de la vie (divorce, faillite...) qui sont devenues des opportunités, tout comme le programme de réinsertion au travail pour les gens bénéficiant de chômage auquel elle a pu participer.

Dans un autre ordre d'idées, il est apparu que tous les sujets (sauf F2) ont choisi délibérément d'étudier dans des établissements scolaires post-secondaires à proximité de leur résidence permanente (dans la même région) :

- (En parlant du choix d'université) *C'était aussi parce que c'était proche puis le programme de psychologie se donnait là. Ça faisait bien mon affaire là. (F1)*
- *Le Saguenay, à cause de la proximité, oui, absolument... tout simplement. (M2)*
- (En parlant du choix d'université) *C'était proche. C'était très proche et là, c'est le milieu. C'est vraiment les sous qui m'ont fait choisir ça, dans un premier temps. Et, d'après moi, c'est une erreur... J'aurais dû choisir une autre université à l'extérieur de la région. Mais, c'est la peur... beaucoup la peur de... de pas avoir assez de sous parce que... ici, c'était pas compliqué... je pouvais... Quand j'avais faim, je pouvais monter sur... aller voir mes parents... retourner... très proche. C'est le choix... C'est un choix conscient et confiant. (M4)*

On peut donc suggérer ici qu'il s'agit d'une opportunité qu'ont saisi les informateurs et qui leur a permis de poursuivre leurs études à moindre coût. C'est d'ailleurs l'une des raisons importantes expliquant pourquoi les sujets ont privilégié tel ou tel établissement d'enseignement ou domaine d'études. Dans le cas de Françoise (F2), elle explique qu'elle s'est expatriée dans une région autre que celle où elle résidait avec ses parents pour aller étudier parce que le programme universitaire qu'elle désirait poursuivre (médecine vétérinaire) n'était pas dispensé dans sa région.

On retient donc que le fait de pouvoir concilier le travail et les études a été une opportunité importante pour la majorité des sujets, opportunité qui leur a permis de poursuivre leurs études plus aisément, et ce bien qu'ils aient bénéficié d'une aide financière gouvernementale. De plus, la possibilité de retourner aux études, ou d'être admis au collégial ou à l'université sur la base de l'expérience par exemple, ou de changer de profil d'études en cours de route, a été une opportunité, une chance importante s'étant présentée à plusieurs informateurs. La proximité des établissements scolaires, notamment aux niveaux post-secondaires, apparaît également comme une opportunité dont se sont saisis tous les sujets, à une exception près, afin de compléter leurs études.

4.4.3 *Raisons évoquées par les sujets expliquant leur persévérance scolaire jusqu'à l'université*

À la fin de chacun des entretiens faits avec les douze (12) informateurs, on a demandé à ces derniers de quelle façon ils expliquaient le fait qu'ils aient atteint ou réussi des études d'ordre universitaire bien qu'ils soient issus d'un milieu défavorisé. Le tableau 4.20 présente un résumé de leurs explications.

Tableau 4.20 Raisons évoquées par les sujets pour expliquer leur cheminement ou leur persévérence scolaire jusqu'à l'université

Sujets	Raisons évoquées par les sujets
Fanny (F1)	Fanny a de la difficulté à expliquer son parcours scolaire jusqu'à l'université étant donné son milieu familial qu'elle qualifie de dysfonctionnel. Peut-être est-ce la force de la vie, le bon vouloir? Elle s'est souvent questionnée à ce sujet mais sans réussir à y voir clair.
Françoise (F2)	Françoise attribue sa réussite scolaire jusqu'à l'université d'abord à sa facilité d'apprentissage, à son caractère studieux et à son goût d'apprendre. Elle est portée par une détermination intérieure très forte. Elle suppose également que l'argent qu'elle faisait en travaillant au cours de ses études et qu'elle a obtenu grâce au programme de prêts et bourses du gouvernement a été déterminant et lui a permis d'obtenir finalement un diplôme universitaire.
Félice (F3)	Félice attribue sa réussite scolaire jusqu'à l'université à sa personnalité. Elle se dit tenace et positive. Elle croit que le fait d'avoir eu un but à atteindre (avoir une carrière) a fait la différence pour elle. Enfin, elle ne croit pas que l'une ou l'autre des personnes de son entourage n'ait pu influencer significativement son cheminement scolaire au point que cela explique son parcours.
Fleur (F4)	Fleur attribue son cheminement scolaire qui l'a menée jusqu'à l'université à sa motivation, à son goût d'apprendre. Elle n'a jamais dit « je ne suis pas capable ».
Félicité (F5)	Félicité attribue son cheminement scolaire à son envie d'aider les gens, notamment ceux en difficulté et qui ne croient plus en eux. Elle croit aussi que son entêtement à continuer ses études est attribuable en partie à son besoin de prouver à ceux qui la dévalorisait qu'elle était capable de réussir ce qu'elle entreprenait et ce qu'elle voulait.
Fabienne (F6)	Fabienne attribue d'abord le fait qu'elle a atteint les études universitaires à son ouverture d'esprit. Ainsi, elle a su se remettre en question et écouter son instinct. De plus, elle croit que c'est aussi sa volonté à vouloir changer sa façon de vivre et de gagner sa vie en ayant du plaisir qui lui a permis de persévéérer.
Francisca (F7)	Francisca attribue d'abord son cheminement scolaire, qui l'a menée jusqu'à l'université, à son goût d'apprendre. De plus, elle dit que la culture générale a toujours été une chose importante pour elle, ce qui n'était pas le cas de ses sœurs.

Martin (M1)	Martin attribue le fait qu'il ait atteint les études de niveau universitaire à son besoin de réorienter sa carrière vers quelque chose qu'il aimait. Il dit même que c'était pour lui une question de survie. Il attribue donc son cheminement scolaire à son besoin de se réorienter.
Marc (M2)	Marc attribue sa réussite scolaire et celle de ses frères et sœurs à l'insistance de leur mère à percevoir les études comme un « levier » permettant d'atteindre un niveau de vie plus élevé. Ils ont également tous fréquentés des gens (amis) de milieux mieux nantis que le leur avec qui ils pouvaient partager leurs aspirations et leurs valeurs. Toujours selon Marc, un autre fait important explique probablement sa persévérance scolaire; les frères de sa mère étaient tous scolarisés et d'une certaine notoriété. Sa mère parlait d'eux comme de modèles à suivre. De plus, la famille du côté de son père servait davantage d'anti-modèle dans le sens où les membres de celle-ci avaient un statut socio-économique peu enviable.
Mathis (M3)	Mathis attribue son parcours scolaire jusqu'à l'université à sa détermination et à sa foi en lui-même. Il savait de quoi il était capable. Il valait mieux qu'un « petit pain ». Il voulait donc se le prouver à lui-même et aux autres aussi. Il attribue également son cheminement scolaire aux ressources qu'il a pu obtenir au cours de ses études universitaires à la fin des années 90 (aide gouvernementale sous forme de prêts et bourses, bourse d'excellence, etc.). De plus, il croit que les démarches personnelles qu'il a fait afin de faire la paix avec son passé ont été aidantes.
Mathieu (M4)	Mathieu affirme que c'est la patience et le goût d'apprendre qui lui a d'abord permis de faire des études jusqu'à l'université. Ainsi, il explique qu'il a eu la patience d'attendre plusieurs années avant d'avoir un emploi rémunérateur qui lui permettrait de se sortir de la pauvreté. Il explique aussi sa réussite scolaire par le support que sa mère lui a donné tout au long de son parcours scolaire. Ses frères l'ont également aidé en le supportant moralement lorsqu'il a atteint les études supérieures. Autant sa mère que ses frères se sont montrés très fiers de lui.
Manuel (M5)	Pour Manuel, ce qui l'a poussé à faire des études jusqu'à l'université c'est le fait d'avoir travaillé pour un laitier dès l'âge de 11 ans. Il a détesté cela et il s'est alors dit qu'il voudrait occuper un métier qu'il aimerait plus tard, et le seul outil pour y arriver c'était l'école et les études.

Ce qui saute d'abord aux yeux, c'est que plusieurs sujets expliquent leur cheminement ou leur persévérance scolaire jusqu'à l'université à travers leur personnalité, leurs caractéristiques personnelles telles la force de la vie (F1), la détermination intérieure

(F2, M3), la motivation (F4), le bon vouloir (F1, F4), la ténacité et le positivisme (F3), leur caractère studieux (F2), leur envie d'aider les autres (F5) ou le résultat d'une démarche personnelle visant à faire la paix avec le passé (M3). D'autres (F6, M1) expliquent leur choix de retourner sur les bancs d'école au niveau universitaire à travers leur besoin de se réorienter, de changer de vie. Pour quatre (4) sujets (F2, F4, F7, M4), leur cheminement scolaire s'explique aussi par leur facilité d'apprentissage ou leur intérêt marqué pour l'apprentissage et la culture générale. Pour deux autres (F3, M5), cela s'explique par leur besoin d'avoir une carrière et, pour deux autres encore, (F5, M3) par leur besoin de se prouver à eux-mêmes ou aux autres qu'ils étaient capables de réussir. Pour Marc (M2), l'influence positive de sa mère à travers sa valorisation des études, ses fréquentations (amis issus de milieux plus aisés) et les modèles qu'il a eus (oncles scolarisés) expliquent certainement en partie sa persistance scolaire. Ces quelques extraits des récits de vie scolaire des sujets résument bien leurs explications :

Raisons évoquées par les sujets pour expliquer leur cheminement scolaire jusqu'à l'université :

- *Moi, je suis certaine... c'est parce que j'apprenais facilement. Je suis certaine, certaine, certaine. Parce que si j'avais pas appris facilement pis avoir le goût d'apprendre pis comme ça... j'aurais fait comme mes autres sœurs, j'aurais arrêté l'école pis... j'aurais travaillé... J'suis certaine, certaine, certaine. (...) la facilité. La facilité à aller à l'école. J'apprenais bien, j'étais une bonne studieuse, mais j'apprenais excessivement bien. J'avais pas de misère. Regarde mon cheminement... tsé... J'ai pas eu d'anicroche. Pour les trois ans de cégep... j'ai pas fait... C'est, c'est... c'est ça. Détermination... J'apprenais vite, c'est ça qui a fait la différence, je suis sûre (...) (F2)*
- *Je pense que c'est un... c'est une personnalité. Je veux dire... c'est comment que t'es faite en dedans. Il faut que tu sois tenace. Faut que tu sois positive puis... Moi, je pense, que c'est ça qui joue(...) Mais, quand tu veux... Quand t'as un but puis tu veux l'atteindre... Je pense qu'en quelque part... les barrières... t'es pousses puis tu y vas pareil. (F3)*

- *Oui, oui... des substituts avec qui... par monde motivant... qui en savait plus que moi puis, c'était des... des déclencheurs puis du monde aussi qui... Ah !... Oui... Des modèles... Parce que moi, j'ai... j'ai jamais dit : «J'suis pas capable»... Non, je suis pas capable... un... un... clou là, mais «pas capable», c'est pas dans mon vocabulaire... C'est : «On va le faire»... J'ai une nature de même. (F4)*
- *C'est l'envie d'aider les jeunes qui ont de la misère puis qui croient pas en eux. Je voulais leur faire comprendre que... ils sont plein de ressources, plein de potentiel, plein de richesse. Puis, même s'ils le savent pas (...) Je le sais que je suis pas «rien»... je sais que je suis pas «nulle»... puis, je le sais que je suis pas une «cruche» puis... Je vais me le prouver au moins. Puis, j'ai été au bout de mes choses, au bout de mes... idées. (F5)*
- *L'ouverture d'esprit. La connaissance et l'ouverture d'esprit. L'ouverture d'esprit aux autres... de ce qui se passe aux alentours (...) Le fait que j'ai toujours haïs ce que je faisais (...). Changer... changer ma façon de vivre puis ma façon de... de gagner ma vie. Y a des façons de gagner sa vie où tu peux avoir du plaisir. C'est important... Quand tu te lèves le matin, d'aimer ce que tu fais... te lever et dire : «Je m'en vais travailler, mais c'est pas une corvée». C'est pas drôle de te lever pendant 20, 25 ans... de dire : «Je vais travailler à l'usine à matin... J'haïs ce que je fais»... Ça, je me dis que... t'es mieux mort. (F6)*
- *Mais, je pense que c'est justement le goût d'apprendre puis le... les connaissances générales. Si je regarde... la culture... Pour moi, ça toujours été très, très important. Même jeune, je m'intéressais au ballet. Mes sœurs trouvaient plate... Moi, j'écoutais la télé... tout le monde... me trouvait plate, mais moi... j'aimais ça. Les livres que je lisais... Je pense que c'est ça qui a fait la différence (...) je suis très, très bien, mais je me rends compte que je suis différente... (F7)*
- *L'insistance de la mère par rapport à les... aux études comme levier... (hésitation)... Présence signifiante... tout le temps (...) Puis, en même temps là, de manière sporadique... parce qu'on les voyait pas souvent... les modèles, du côté de ma mère... qui étaient comme omniprésents... même si on les voyait pas souvent. Fait que, ça là, c'est... un élément très important. (M2)*
- *La détermination. La foi de croire en moi. Que je sais que je suis capable... que j'ai toujours su. Je valais mieux qu'un petit pain... et je me suis toujours dit : «Un jour, je vais me le prouver». Puis, quand je vais me le prouver, je vais le prouver aux autres. (M3)*
- *Je dirais que c'est d'avoir été travailler chez le laitier à 11 ans... C'est bête, hein ! Puis de... de pas dormir le matin... la nuit... parce que j'étais pogné puis*

là... j'étais obligé de travailler dans un milieu qui me rendait malade. Je me suis dit : «Écoute, y a des gens... Lui là... avec qui je travaille... devait pas détester ça comme moi je déteste ça, mais y va faire ça toute ça vie... Ça se peut pas que je fasse ça toute ma vie... Comment je peux m'organiser pour pas faire ça toute ma vie ? » (...) Parce que je savais que j'allais devoir travailler pour gagner ma vie... Puis de travailler... Ça me faisait rien de pas gagner... mais de faire quelque chose que j'aimerais. Gagner moitié moins... si j'étais capable de gagner ma vie que d'aller travailler chez le laitier. Ils m'auraient dit : «Tu travailles chez le laitier... tu vas gagner un million... J'aurais dit non». Je suis pas capable de faire ça, moi... passer par l'école... Oui... le seul outil, c'était l'école... c'est aussi simple que ça. (M5)

Pour Mathieu (M4), le comportement positif de ses frères face à son projet d'études et sa patience, c'est-à-dire le fait qu'il ait été capable d'attendre avant d'obtenir un emploi rémunérateur, expliquent probablement en partie sa réussite scolaire. D'ailleurs, cela rappelle la thèse de Bertaux (1976) qui explique que c'est l'acceptation de faire des sacrifices pour atteindre l'autonomie qui a fait la différence entre les uns et les autres (mobilité sociale ou non) :

➤ *Mes frères... la patience et le goût d'apprendre... c'est les deux éléments... La patience... j'explique pourquoi... J'étais pas pressé d'avoir de l'argent tout de suite... Mes frères voulaient avoir des sous tout de suite. (M4)*

On retrouve donc peu d'explications à caractère sociologique à travers ces dernières raisons évoquées par les sujets pour expliquer leur cheminement scolaire jusqu'à l'université, ce que cette recherche-ci de maîtrise tente de mettre en lumière. Il apparaît que les informateurs ont davantage de facilité à expliquer leur réussite scolaire à travers leurs propres caractéristiques personnelles (à caractère psychologique) qu'à travers leurs caractéristiques familiales ou leurs rapports sociaux (à caractère sociologique).

4.5 Éléments ayant contraint les sujets au cours de leur cheminement scolaire

Bien que les sujets de recherche aient tous atteint ou complété des études universitaires et que certains éléments les aient supportés à travers leur parcours scolaire, ceux-ci ont également dû faire face à différents éléments contraignants à un moment ou à un autre de leur scolarité. Les sections suivantes présentent les principales contraintes ciblées par les sujets (à leur cheminement scolaire) et le rapport qu'ils ont entretenus avec l'une d'entre elle, soit le fait que leur milieu familial était défavorisé socio-économiquement.

4.5.1 Principales contraintes à la persévérence scolaire des sujets

Le tableau suivant (4.21) répertorient les principales contraintes que les sujets disent avoir rencontrées au cours de leur cheminement scolaire.

Tableau 4.21 Principales contraintes à la persévérence scolaire des sujets

Sujets	Principale(s) contrainte(s) selon les sujets
Fanny (F1)	La dépression de sa mère qui aura durée 13 ans (durant le primaire et le secondaire de Fanny principalement).
Françoise (F2)	La conception de l'éducation de sa mère (dévalorisation) plus particulièrement.
Félice (F3)	Aucune à première vue.

Fleur (F4)	<p>Les difficultés financières.</p> <p>Son âge. Elle s'est sentie souvent trop jeune puisqu'elle a commencé l'école un an avant l'âge normal (elle manquait d'encadrement en ce sens, surtout aux niveaux post-secondaires).</p> <p>Elle a aussi été affectée négativement par les problèmes de santé de sa mère et d'alcoolisme de son père.</p>
Félicité (F5)	<p>Les multiples déménagements et les multiples changements d'écoles aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire (pas de sentiment d'appartenance et difficulté d'adaptation).</p> <p>Des problèmes de consommation de drogue au secondaire.</p> <p>Université : un conjoint violent.</p>
Fabiienne (F6)	<p>L'alcoolisme de ses parents.</p> <p>Le dysfonctionnement familial dans lequel elle a été élevée.</p> <p>Ne pas avoir su quoi faire à la fin du secondaire (inscription au cégep, aide financière gouvernementale).</p>
Francisca (F7)	<p>Son rendement académique. Elle avait de la difficulté avec le rythme imposé au niveau secondaire plus particulièrement (heures de cours, etc.)</p> <p>Les multiples changements de familles d'accueil et les nombreux déménagements.</p> <p>Université : une séparation maritale, un enfant malade.</p>
Martin (M1)	<p>Secondaire : Une accessibilité difficile à des activités sportives (il vivait dans un village éloigné des grands centres).</p> <p>Université : il a dû se familiariser avec la réalité universitaire (ordinateur, syllabus...) et il a vécu une séparation maritale.</p>
Marc (M2)	<p>Pas de contrainte majeure à première vue, selon lui.</p> <p>L'alcoolisme de son père.</p> <p>Primaire : il a été victime de favoritisme.</p> <p>Secondaire : ne pas avoir été reçu à l'école privée.</p>
Mathis (M3)	<p>Le manque d'encouragement, de la part de sa famille essentiellement.</p> <p>Les difficultés financières, surtout lorsqu'il a dû retarder ses projets d'études au Cégep, il ne connaissait alors pas le programme d'aide financière gouvernemental.</p> <p>Ne pas pouvoir s'inscrire à une école pour enfants doués de niveau secondaire (au Etats-Unis).</p>

Mathieu (M4)	<p>Les problèmes financiers.</p> <p>La haine de la rédaction française.</p> <p>Il a dû apprendre à se motiver à travailler en dehors des heures de classe pour réussir à l'université (apprendre à apprendre).</p>
Manuel (M5)	<p>Les difficultés financières, mais sans plus.</p> <p>En 11^e année, il a accepté de fréquenter un pensionnat formant de futurs frères, ce qui l'a obligé à retourner faire son 5^e secondaire dans une école publique, une année difficile.</p>

D'abord, il apparaît que plusieurs contraintes différentes ont influencé le parcours scolaire des sujets de recherche. Sans toutes les énumérer, voici celles qui sont apparues le plus souvent à travers les récits de vie scolaire des informateurs.

Seulement Félice et Marc (F3, M2) ont dit ne pas avoir eu à faire face à des contraintes importantes au cours de leurs études :

➤ *Non... Au niveau de l'argent, ça m'a pas découragée (...) Mais, c'est comme je te dis. Quand j'étais jeune, j'ai sûrement été dédramatisée. Quand t'as pas l'argent, la vie continue pareil (...) J'étais fonceuse. J'ai toujours été fonceuse, j'ai l'impression... Mais, je pense... Ma mère, c'est pas une... Ma mère, c'est pas une battante. C'est ma grand-mère... ma grand-mère, elle avait un commerce... «Tu sais, c'est pas grave... vas-y pareil»... On dirait que j'ai toujours été tenace (...) C'est comme je disais : «Bon, les cours... je passe pas, c'est pas grave... je le refais», «Pas d'argent, c'est pas grave», je m'arrange. Quand je suis mal prise, je demande de l'argent à mon père. J'ai... J'ai toujours eu une... une sortie à quelque part pour me reprendre, mais... J'ai toujours été tenace puis fonceuse. Puis, je pense que c'est ça qu'il faut. Quand tu fais des études, peu importe l'argent. J'ai foncé pareil puis c'est tout. Parce que je savais, écoute, qu'en bout de ligne, j'allais avoir une belle récompense. Puis, regarde. Je pensais pas que ça allait arriver si vite que ça. (F3)*

Du point de vue du contexte familial dans lequel les sujets ont évolué, pour quatre (4) d'entre eux (F1, F4, F6, M2), l'état de santé de leurs parents ou de l'un d'eux (maladie,

dépression et alcoolisme) a eu un impact négatif (rendement scolaire plus faible, anxiété, colère...) :

- *Ben... En secondaire III là... en décembre, juste avant le congé de Noël, papa a fait du délirium... y été... entré à l'hôpital en... Ça, c'est... l'abus d'alcool. Puis, quand j'ai recommencé l'école en janvier, je ne dormais plus. Je m'endormais à 4 h du matin parce que... ça dormait plus. J'étais terriblement nerveuse. J'avais encore des boutons... et puis, maman s'en était aperçue. Elle m'avait amenée chez le docteur... «Tu vas la faire dormir»... y m'a prescrit des somnifères. J'avais des somnifères pour dormir puis des pilules pour me réveiller le matin parce que j'allais à l'école puis l'intello, y fallait qui travaille (...) Ça a été très grave parce que... je dormais plus. Je m'endormais à 4 h du matin... J'étais couchée là puis... maman s'en apercevait, écoute... j'étais cernée comme un raton laveur... j'étais blême comme le mur (...) (F4)*
- *Disons que ce qui était le plus négatif... dans ma vie tout court... ça serait que mes parents aient été alcooliques. Si j'avais eu des parents pas alcooliques... peut-être que ça aurait été différent. Ça aurait peut-être changé mon... ma façon de penser... ma façon de vivre. Peut-être que j'aurais pas été motivée d'aller à l'école juste par le fait de vouloir sacrer mon camp de la maison. Peut-être que j'aurais été motivée par une autre raison aussi. D'avoir une famille dysfonctionnelle, ça fait que j'ai été une adolescente révoltée puis, j'avais plus rien à foutre de rien... qui voulait faire chier tout le monde. Dans le fond... ça peut-être été une nuisance au niveau de... mon secondaire. J'aurais peut-être réussi beaucoup mieux parce que j'avais les capacités de réussir. Mais, disons que j'étais trop rebelle. (F6)*

Pour Françoise (F2), la conception négative de sa mère de l'éducation scolaire l'a contrainte dans son cheminement scolaire et pour Mathis (M3) c'est le manque d'encouragement de la part de ses parents qui lui a nuit dans ses études. Francisca (F7) et Martin (M1) ont quant à eux vécu une séparation maritale au cours de leurs études universitaires ce qui a été un moment difficile à traverser.

Pour trois (3) sujets (F4, M4, M5) les difficultés financières ont été une contrainte importante à leur cheminement scolaire :

- *L'argent... Le manque d'argent... Manque d'argent parce que... (hésitation)... tsé... quand tu manges mieux, il me semble que... ça va là. (...) (En parlant de la contrainte majeure à ses études universitaires) L'argent... L'argent... Parce que j'étais sur les prêts et bourses, mais, j'étais peut-être vraiment insécuré. J'en avais de serré là puis, ça m'en prenait plus... Ça m'en prenait plus. Écoute, à l'université là... j'ai... des fois, je partais avec des ampoules qui y avait à l'université. Ça l'air fou hein ! Des rouleaux de papier de toilette. J'ai... Je les volais dans les toilettes, je les apportais où j'habitais. J'avais peur d'en manquer... tsé... C'est dans des petites affaires de même là. Je suis pas partie avec des encyclopédies, mais... le rouleau de papier de toilette puis ampoules. Des ampoules, ça durent longtemps... (...) Aye, je buvais même pas de lait... du lait... (hésitation)... du lait... je prenais du lait... du lait en poudre... (F4)*
- *(En parlant des problèmes financiers) Ça été une contrainte tout au long des études... jusqu'après la... jusqu'au bac. (M4)*

Pour deux (2) autres (F6, M3), la méconnaissance du système d'aide financière gouvernementale en a été une contrainte. Par exemple, ils ne savaient pas que le système de prêts et bourses existait lorsqu'ils ont voulu fréquenter le cégep, ce qui a retardé leur projet d'études :

- *(...) on n'avait pas d'argent... rien, rien, rien. Dans ce temps là, les prêts et bourses... je savais pas ce que c'était... si ça existait. (F6)*

Pour Félicité (F5) et Francisca (F7), le fait d'avoir eu à déménager à plusieurs reprises et de devoir changer d'école par la même occasion a été une contrainte à leur cheminement scolaire, surtout parce qu'elles n'arrivaient pas à développer un sentiment d'appartenance et qu'elles avaient de la difficulté à s'adapter à chacun de ces changements :

- *(En parlant de ses nombreux déménagements) (...) je pouvais pas développer de sentiment d'appartenance. Ça semble être important. (...) (En parlant du sentiment d'appartenance) Ça, je l'ai jamais eu. J'étais toujours étrangère vu que je changeais toujours de place. Toujours recommencer le processus d'adaptation partout où j'allais. Probablement que ça joué beaucoup ça, le fait que j'ai pas pu m'intégrer comme il faut. (F5)*

Dans les cas de Marc (M2), Mathis (M3) et Mathieu (M5), le fait qu'ils n'aient pas eu accès à une école secondaire privée au niveau secondaire a été selon eux une contrainte à leur cheminement scolaire, soit parce que cela a diminué leur estime de soi ou parce que cela diminuait leurs chances scolaires.

Enfin, il apparaît que les sujets ont eu à faire face à différentes contraintes au cours de leur cheminement scolaire. Cependant, outre celles à caractère familial ou financier, peu de ces contraintes sont communes à une majorité d'informateurs.

4.5.2

Les sujets et leur rapport à leur condition socio-économique d'origine

L'une des contraintes, mais aussi des caractéristiques communes aux sujets de recherche, est leur milieu familial d'origine socio-économiquement défavorisé. Le tableau suivant (4.22) présente la façon dont s'est traduit le rapport des sujets à leur condition d'origine à travers leur prise de conscience de ce statut, il présente aussi la façon dont ils ont vécu la pauvreté et si cela est devenu une réelle contrainte à leur cheminement scolaire.

Tableau 4.22 Les sujets et leur rapport à leur condition familiale d'origine socio-économiquement défavorisée

Sujets	Moment de la prise de conscience de leur condition socio-économique	Façon dont la pauvreté a été vécue	La pauvreté : une contrainte pour le sujet?
Fanny (F1)	Elle en a pris conscience lorsqu'elle a réalisé que sa mère ne pouvait assumer les coûts d'inscription à l'école secondaire privée.	Au cours de son adolescence, elle a souffert de ne pas avoir de vêtements neufs. Elle faisait tout pour éviter que son entourage apprenne qu'elle était issu d'un milieu défavorisé au cours de ses études (seule son amie d'enfance le savait).	Oui, mais sans plus.
Françoise (F2)	Elle en a toujours eu conscience.	Elle a vécu difficilement la pauvreté. Elle ressent encore aujourd'hui une insécurité à ce niveau. Elle ajoute que cela lui permet aujourd'hui d'être heureuse avec peu de choses.	Oui.
Félice (F3)	Très tôt, dès le primaire.	Selon elle, la pauvreté a eu peu d'impact sur sa trajectoire scolaire.	Non.
Fleur (F4)	Très tôt. Lorsque les difficultés financières sont devenues plus importantes (au primaire), elle dit s'être rendue compte qu'elle avait changé de niveau social.	Elle a vécu beaucoup d'anxiété face aux difficultés financières de sa famille. Le climat tendu que cela occasionnait dans son milieu familial a nuit à son rendement académique.	Oui, elle a vécu beaucoup d'anxiété face aux difficultés financières de sa famille, ce qui a eu une influence négative sur son rendement scolaire.
Félicité (F5)	Il semble qu'elle en ait toujours eu conscience.		Oui, mais sans plus.

Fabienne (F6)	Dès le primaire et cela s'est accentué au secondaire.	Primaire : cela n'a pas eu de répercussions majeures. Secondaire : elle a accumulé les frustrations, elle a adopté un comportement violent. À son retour au études universitaire, la pauvreté a été une raison pour persévéérer.	Oui, mais surtout au niveau social du milieu familial socio-économiquement défavorisé.
Francisca (F7)	Très tôt, dès le primaire.	elle souffrait davantage de vivre dans un contexte différent des autres (familles d'accueil) que de la pauvreté.	Oui, mais sans plus.
Martin (M1)	Il est conscient depuis toujours de sa condition socio-économique d'origine mais n'y accorde pas beaucoup d'importance.	Il n'accorde pas beaucoup d'importance au fait qu'il a vécu dans la pauvreté.	Non.
Marc (M2)	Dès le primaire.	Il s'est rendu compte, dès l'école primaire, que certaines choses ne lui étaient pas accessibles étant donné la condition socio-économique difficile de sa famille.	Oui, surtout lorsqu'il aurait voulu étudier dans une école secondaire privé et qu'il n'a pas pu le faire, et aussi parce qu'il a dû vivre dans un taudis.
Mathis (M3)	Très tôt, dès le primaire.	Le fait de vivre dans la pauvreté l'a particulièrement affecté lorsqu'il a dû retarder ses projets d'études au collégial.	Oui.

Mathieu (M4)	Très tôt, dès le primaire.	Il a vécu un sentiment important d'humiliation au secondaire parce que l'aide sociale l'obligeait à faire des démarches auprès de son institution scolaire pour le remboursements de certains frais scolaires. Il avait le sentiment d'être « étiqueté ». Il avait l'impression de ne pas avoir les mêmes chances que les autres. Il a dû porter des vêtements provenant de dons de charité, ce qui l'a aussi affecté négativement. Il croit que le fait que sa famille soit défavorisée socio-économiquement a pu nuire à sa soif de connaître et à ses résultats scolaires.	Oui, surtout aux niveaux secondaire, collégial et universitaire.
Manuel (M5)	Il en a pris davantage conscience vers la fin du primaire.	Manuel ne se souvient pas d'avoir beaucoup souffert de la grande pauvreté dans laquelle se trouvait sa famille lorsqu'il était enfant, et même plus tard.	Oui, mais sans plus.

Tous les sujets ont pris conscience très tôt de leur condition socio-économique familiale défavorisée, sauf dans le cas de Fanny (F1), qui en a davantage pris conscience au début du secondaire alors que sa mère n'a pas eu les moyens financiers de l'inscrire dans une école privée. Pour huit (8) informateurs, cette prise de conscience semble s'être faite avec le début des études de niveau primaire. On peut supposer que cette prise de conscience vient du fait que plusieurs d'entre eux ont, pour la première fois, été confrontés à d'autres enfants qui eux provenaient de milieux différents.

Quant à la façon dont a été vécue la pauvreté par les informateurs, pour sept (7) d'entre eux (F1, F2, F4, F6, M2, M3, M4), cela s'est traduit à travers des événements difficiles ou des sentiments négatifs (porter des vêtements usagés, retard des projets d'études, sentiments d'insécurité, d'anxiété, de frustration, d'humiliation, etc.) :

- (En parlant de ses collègues de classe au primaire) *Y trouvaient que j'étais souvent habillée pareil, hein! Y avait rien que le chandail qui changeait, hein ! J'avais toujours ma petite jupe puis ma petite veste... C'était ben dull... gris... c'était ben ordinaire. (F1)*
- *Puis, le fait que j'avais pas beaucoup de vêtements... pouvait me permettre de porter des vêtements comme ça, puis moi, je... j'étais trop gênée pour dire à ma mère... mon linge était sale... était... je le portais sale pareil. Parce qu'elle était malade. Ça... laver mon linge toute seule, on avait rien qu'une laveuse à bâton en plus. C'était même pas une automatique, fait que... Ça, dans ce temps là, là, j'étais inconfortable (...) On manquait d'argent à maison. Puis... veux, veux pas... c'est peut-être... c'est ça... ça... ça paraissait... Ça paraissait. J'étais insécuré, je me posais des questions. Puis, moi, à 10 ans, je savais ce que c'était un paiement, hein !... Je le savais. Quand y était pas fait, je le savais aussi. Parce qu'y se cachait rien. Fais que je savais. Veux, veux pas... je... je partais de l'école. Puis, le fait de changer de logement. On est parti d'une maison à... Québec... en bois verni partout comme ça là... y a 40 ans, imagine. On est arrivé sur la Côte-Nord. Ça, ça allait encore. Tout le monde avait des maisons mobiles meublées puis des appareils électriques de couleur (...) et puis, après ça, on est parti pour s'en aller dans un petit logement à X, un 4½ là... chez ma tante... elle avait une maison à logements... avait deux logements... puis y avait des rentrées. J'ai vu la descente, moi... J'ai vu... j'étais consciente de ça... qu'on baissait de niveau social là. Puis, le quartier où on était... Mon Dieu! Les gens étaient pas... J'ai dit, tabarouette, j'avait 8 ans et demi, 9 ans, puis je m'apercevais là que... «Sont ben cruches, y comprennent rien». Puis... je... (hésitation)... En tout cas, je... Moi, je me demandais ce que je faisais là. (F4)*
- *Parce que là... on restait dans un endroit qui était quand même pas terrible là. On l'appelait «le taudis» là... chez nous là. C'est un vrai de vrais là... pis... tous mes chums eux autres avaient tous leur maison. Nous autres, on en n'avait pas. On restait dans un taudis. Fait que... quand tu fais venir tes chums chez vous puis que le plancher est croche... ta bibliothèque est vissée après le mur pour pas qu'y aient... des blocs là... tsé... penché de même... puis la bibliothèque... ben vissée après le mur... Fait que ça... c'était pas évident là... Ah! Ben, oui... Là, tu fais rire de toi : «Mon Dieu ! Quelle sorte de trou, tu restes»... Ainsi de*

suite. Mon frère, se faisait débarquer deux coins de rue plus loin, pour pas que ses chums le voient. (M2)

- *La honte... La... C'est ça qui m'a nuit le plus... La différence. Ça été un élément qui m'a nuit beaucoup. C'est un... un boulet qui... qui constraint. Puis, on a peut-être... Moi, j'avais l'impression de pas avoir les mêmes chances que les autres, à cette époque là. (...) Un élément que j'ai trouvé très, très, très dur, tout le long du secondaire, c'est... Je pense que ça prenait... de mon point de vue... du courage parce que... étant sur le bien-être social. Le bien-être social... faut nous donner les sous pour acheter les livres, c'était quand même pas beaucoup, mais acheter quelques livres... des choses comme ça. Moi, il fallait que... puis, mes parents pouvaient pas le faire pour différentes raisons... parce que... en plus, j'étais à l'école. Moi, je me déplaçais... j'allais voir au secrétariat de l'école... demander des papiers, les faire signer puis je ramenais ça à mes parents pour qu'ils envoient ça aux... aux gens du bien-être social. Et, j'ai trouvé... des éléments comme ça parce qu'il y en avait d'autres... c'est comme si on avait une affiche de... dans le dos, disant qu'on n'est pas comme les autres. Ça, ça été... tout le secondaire difficile parce que... quelle que soit l'occasion... si y avait une activité ou s'il y avait quelque chose, il fallait aller chercher les documents signés par l'école puis renvoyer ça pour avoir les sous. C'était pas facile. (M4)*

Pour les cinq (5) autres sujets (F3, F5, F7, M1, M5), sans pour autant qu'on puisse dire qu'ils ont vécu cette situation de manière positive, cela ne semble pas avoir eu d'impact majeur sur leur scolarité (donc impact neutre) lorsqu'on s'attarde à leur récit de vie scolaire :

- *C'est sûr que... J'ai pas souffert du manque d'argent. Parce que, même encore aujourd'hui, je suis pas exigeante. (F3)*
- *Moi, ce qui a fait que j'étais à part, c'était plutôt... les familles d'accueil. J'avais pas ma mère, mon père. Les familles d'accueil... spéciales... À part ça... Contexte économique... j'ai l'impression, dans le temps, on était tous pareils là... La pauvreté n'a pas nuit à mon parcours scolaire, non. (F7)*
- *C'est sûr que t'as des contraintes financières... il faut que tu te serres... Mais, moi, ça pas d'importance. (M5)*

Ces dernières constatations concordent avec les résultats présentés, à savoir si la pauvreté à été pour les sujets une contrainte à leur cheminement scolaire. En effet, Félice (F3) et Martin (M1) disent que le fait que leur famille ait été défavorisée socio-économiquement n'a pas été une contrainte à leur cheminement, alors qu'il ressort que cette condition avait eu un impact plutôt neutre sur eux. Pour les autres sujets dont on supposait que le fait d'être issus d'un milieu défavorisé avait eu un impact plutôt neutre sur leur scolarité, ils ont dit que cette pauvreté avait été une contrainte à leur cheminement scolaire, mais sans plus, c'est-à-dire sans grande importance, avis que partage également Fanny (F1). Pour tous les autres informateurs (6) (F2, F4, F6, M2, M3, M4), la pauvreté à été une contrainte à leurs cheminement scolaire, ce qui d'ailleurs corrobore les résultats précédents qui démontrent que, pour chacun d'eux, cette condition économique d'origine avait été vécue négativement. De même, il apparaît que cette caractéristique commune aux sujets de recherche, soit le fait d'être issus d'un milieu familial socio-économiquement défavorisé, a eu un impact négatif et a même été une contrainte au cheminement scolaire pour la majorité de ceux-ci.

En somme, c'est à travers le rapport à l'école des sujets de recherche et la conception de l'éducation scolaire dans leur milieu familial, leurs aspirations, leurs motivations, leur orientation professionnelle, les éléments les ayant supportés et ceux les ayant contraints au cours de leur cheminement scolaire qu'apparaissent différents éléments de réponse à la question de recherche : comment des personnes issues d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement et ayant atteint ou réussi des études universitaires

expliquent-elles leur cheminement ou réussite scolaire? Une vue d'ensemble des principaux résultats de recherche est présentée dans la conclusion de ce mémoire qui suit ce chapitre, ainsi que les limites de ce travail et des propositions de recherches à venir.

CONCLUSION

Le facteur socio-économique en est un dès plus déterminant et discriminant quant aux risques de décrochage scolaire. En fait, plusieurs études corroborent le fait que les risques de décrochage d'un jeune sont généralement liés à la condition socio-économique de la famille de ce dernier (Langevin, 1999; FCE, 1991; MEQ, 1991). Les théories macrosociologiques sont également fort pessimistes quant aux chances de mobilité sociale ascendante d'individus issus de milieux caractérisés par la pauvreté. Cependant, certaines personnes échappent à ce déterminisme et peu de chercheurs en éducation se sont penchés sur leur cas.

Ainsi, c'est à ce phénomène malheureusement encore exceptionnel que s'est intéressé cette recherche de maîtrise en tentant de répondre à la question suivant : Comment des personnes issues d'un milieu familial défavorisé socio-économiquement, et ayant atteint ou réussi des études universitaires, expliquent-elles leur cheminement (ou réussite) scolaire? C'est donc dans un cadre épistémologique qualitatif / interprétatif, et dans une logique d'investigation compréhensive, que le but poursuivi par cette recherche est de comprendre et d'interpréter, suivant une logique ethnoscioiologique, la réussite scolaire de

personnes issues d'un milieu familial socio-économiquement, et ce dans un cadre théorique et conceptuel constitué de divers concepts tirés de la microsociologie.

C'est donc à partir des données tirées de récits de vie scolaire recueillis auprès de douze informateurs, sept femmes et cinq hommes, issus d'un milieu caractérisé par la pauvreté et ayant fréquenté les études universitaires, que certains éléments de réponse à caractère sociologique ont émergé (caractéristiques communes), cela bien que chaque récit ou trajectoire scolaire (ou sociale) soit indéniablement original. Ainsi les éléments tirés des récits des sujets de recherche ont été exposés sous différentes thématiques : le rapport à l'école des sujets et la conception de l'éducation scolaire dans leur milieu familial; les aspirations, les motivations et les domaines d'études des sujets; les éléments ayant supporté les sujets au cours de leur cheminement scolaire et ceux les ayant contraints.

D'abord, il est apparu que la majorité des sujets avait une représentation positive ou ont gardé un souvenir positif de leur parcours scolaire. Dans le même sens, tous les sujets de recherche ont aimé les études à un moment ou à un autre de leur cheminement scolaire, sinon tout au long de ce parcours. Que ce soit par amour de l'apprentissage ou pour y retrouver leurs amis, chacun d'entre eux a de bons souvenirs de sa scolarité à l'un ou l'autre des ordres d'enseignement fréquentés. Cela concorde avec les conclusion du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) (Bouchard et *al.*, 2000) lorsqu'il explique que les enfants de milieu populaire en situation de réussite scolaire ont une vision positive de l'école et de l'apprentissage. De plus, les parents des informateurs, à

travers leur attitude de valorisation des études ou davantage neutre face à la scolarisation, ont été des éléments favorisant leur persistance scolaire, surtout dans le cas de la mère, un acteur significatif ayant eu un effet positif dans le parcours scolaire de plusieurs informateurs, le père ayant été peu significatif pour tous les sujets. D'ailleurs, le fait que la mère ait joué un rôle positif dans la scolarisation des informateurs Corrobore les propos du Conseil Supérieur de l'éducation (2000) lorsqu'il conclut que l'influence d'une personne significative, tel un parent, peut être un facteur important de motivation, et cela rejoint également la position du CRIRES (Bouchard *et al.*, 2000) qui explique que, dans les familles où les enfants sont en situation de réussite scolaire, l'axe mère/ enfant est très présent et renforce le lien avec l'école. Pour ce qui est de la fratrie des informateurs, le comportement de leurs frères et sœurs, le cas échéant, face à leur réussite scolaire ne semble pas avoir énormément d'effet, sinon positif, sur ceux-ci.

La majorité des sujets (8) ont également vécu dans leur famille le phénomène de la triple autorisation tel que décrit par Rochex (1995). En effet, pour ces informateurs, il apparaît, à travers le récit de vie scolaire de ces derniers, qu'ils s'autorisaient eux-mêmes à devenir autres que leurs parents en ne reproduisant pas leur histoire, que les parents autorisaient symboliquement les sujets (leur enfant) à différer d'eux-mêmes, et que les sujets autorisaient leurs parents à différer d'eux-mêmes en reconnaissant la légitimité de leur histoire et de leurs pratiques qu'ils ne voulaient pas reproduire. Cela rejoint la conclusion à laquelle arrive le CRIRES (Bouchard *et al.*, 2000) lorsqu'il explique que les

parents d'enfants en situation de réussite scolaire aspirent au développement intégral de ces derniers, à leur réussite éducative et sociale.

Dans le cas des deux (2) autres sujets, bien que leurs parents ne les autorisaient pas clairement à être différents d'eux, il semble que ceux-ci autorisaient leurs parents à être différents d'eux et qu'ils s'autorisaient eux-mêmes à différer de leurs parents. On reconnaît donc en partie le phénomène de triple autorisation et on voit apparaître le paradoxe existant entre les attentes des parents, c'est-à-dire que leur enfant échappe à son « destin social », et leur crainte que ce dernier renie ses origines par la suite, tel que décrit par Rochex (1995). Cependant, deux (2) sujets ne semblent avoir vécu au cours de leur cheminement scolaire l'une ou l'autre des autorisations nécessaires à leur mobilité sociale pourtant atteinte.

De plus, contrairement à ce qu'on aurait pu croire au départ, les sujets avaient pour la plupart un rendement bon à moyen au cours de leurs études, sans être des premiers de classe, et plusieurs d'entre eux soutiennent qu'ils obtenaient de bons résultats sans grands efforts. Cela corrobore donc la thèse de Charlot (1999) lorsqu'il explique que l'élève est tenté de rechercher le meilleur rapport qualité-prix : le moins de fatigue ou d'effort pour le meilleur rendement.

Par ailleurs, la majorité des sujets ont eu, au cours de leurs études, des aspirations liées à leur désir de mobilité sociale en ne voulant pas reproduire dans leur avenir les conditions de vie difficiles de leurs parents et, pour plusieurs, cela se traduisait par la

poursuite des études jusqu'au niveau universitaire. Ainsi, leurs aspirations étaient fortement liées à l'anticipation qu'ils se faisaient de leur position future dans la société (Rochex et Beucher, 1986). De même, plusieurs d'entre eux avaient des aspirations directement liées à l'idée qu'ils avaient d'un métier ou d'une carrière qui d'abord leur permettrait de se réaliser mais aussi de « bien vivre ».

Dans un même ordre d'idées, leurs motivations, les raisons et les motifs expliquant la persistance des sujets jusqu'aux études universitaires sont multiples : rêve de mobilité sociale leur permettant d'envisager d'être indépendant financièrement ou d'avoir une carrière, amour de l'école et de l'apprentissage, et ce surtout lorsqu'ils ont pu étudier dans les domaines qui les intéressaient plus particulièrement, comme l'avance le Conseil Supérieur de l'Éducation (2000).

Toujours dans le même sens, les aspirations des sujets, soit l'intériorisation de leurs chances objectives d'en arriver à ne pas reproduire leur milieu socio-économique d'origine dans l'avenir, étaient pour la plupart d'entre eux passablement élevées. Cependant, il apparaît que les informateurs ont d'abord choisi leur domaine d'études post-secondaires en fonction de leurs aptitudes et de leurs préférences, et non en tenant compte de la position sociale conférée par la société à une profession ou à une autre. Ainsi, il ressort que c'est d'abord le goût ou l'intérêt pour le domaine d'études choisi qui a influencé la persistance des informateurs ainsi que l'ouverture du marché du travail suite aux études. Il semble donc que le calcul coût/ avantage/ risque lié à leur choix de profession a été positif dans le sens

où la plupart des informateurs ont eu un rêve de mobilité sociale ascendante associé à leur choix de carrière.

Ainsi, il apparaît que les décisions des sujets, quant aux domaines d'études qu'ils ont privilégiés, ne se sont pas faites de façon arbitraire. Elles ont été influencées par leurs contextes de vie, les opportunités ou les contraintes qu'ils ont rencontrés au cours de leur trajectoire scolaire et sociale. C'est d'ailleurs pourquoi on dit des acteurs sociaux qu'ils ont une rationalité limitée.

En ce qui concerne le milieu familial, la mère a joué un rôle significatif et positif au cours des études de la majorité des sujets, tel que spécifié précédemment, par de l'aide aux devoirs ou par son soutien moral par exemple. Quelques informateurs ont également ciblé certains membres de leur fratrie comme ayant été aidant à un moment ou à un autre de leur parcours scolaire, mais aucun n'a pointé le père comme ayant joué un rôle significatif dans ce parcours. Les amis (et parfois aussi les membres de leur famille) ont également joué un rôle important de support à la persévérance scolaire pour la plupart des sujets.

Quant au milieu scolaire, plusieurs informateurs ont dit avoir été influencés positivement par des enseignants ou des professeurs de différents niveaux d'études à travers leurs comportements de valorisation ou leur attitude d'empathie, mais il apparaît que les enseignants du primaire ont été davantage significatifs pour une majorité d'entre eux.

Certains acteurs ont également été des modèles sociaux de comportements pour plusieurs sujets de recherche, des références à suivre en quelque sorte, et ce principalement en ce qui a trait à la persévérance jusqu'aux études de niveau universitaire, comme par exemple des membres de leur famille ayant fait des études universitaires, ou ceux d'une famille voisine dont un enfant fréquentait l'université. D'autres informateurs ont été marqués par des anti-modèles, des acteurs ayant agi, par exemple, de manière à les brimer à travers leur rêve de mobilité sociale mais, ceux-ci, à travers leurs comportements et/ou leurs attitudes négatives, ont joué un rôle positif dans leur cheminement en les motivant davantage à persister dans leur projet de vie ou leur rêve de mobilité sociale. Tout ceci rejoint donc le Conseil Supérieur de l'éducation (2000) lorsqu'il conclut que l'influence d'une personne significative peut être un facteur important de motivation à entreprendre des études universitaires.

Certains éléments, autres que les acteurs avec qui ils entretenaient certains rapports sociaux, ont également supporté les sujets au cours de leur cheminement scolaire tel le fait de pouvoir concilier le travail et les études, opportunité qui leur a permis de poursuivre leur parcours scolaire plus aisément, et ce bien qu'ils aient bénéficié d'une aide financière gouvernementale (prêts et bourses). La proximité des établissements scolaires, notamment aux niveaux post-secondaires, apparaît également comme une opportunité dont se sont saisis tous les sujets, à une exception près, afin de compléter leurs études. Ainsi, sachant que tous les sujets ont bénéficié d'une aide financière gouvernementale et que la majorité d'entre eux ont fréquenté des établissements scolaires à proximité de leur résidence, le plus

souvent situés en région, on peut supposer que les efforts de démocratisation de l'éducation de la réforme scolaire des années 60 au Québec ont porté fruits dans leur cas. En effet, rappelons que cette réforme était guidée par le grand principe de l'accessibilité de tous à l'école. Cette démocratisation de l'éducation s'est appuyée sur trois dimensions principales : assurer à tous le maximum de formation qu'ils désirent; tenir compte des aptitudes et des aspirations diverses des personnes; permettre à chacun un cheminement personnel indépendamment de sa fortune, de sa situation géographique et de son origine sociale. Le nouveau système d'éducation des années 60 devait donc donner à tous des chances égales d'accès à une formation et ce, jusqu'aux études universitaires. Plusieurs mesures ont été prises afin d'en arriver à cette égalité des chances, tel un enseignement secondaire public (1961), la création des collèges ou cégeps d'enseignement général et professionnel (1967), la mise en place d'un régime moderne de prêts et bourses (1966-67) et la création de l'Université du Québec (1968) dont le mandat était de décentraliser l'enseignement supérieur (Robert et Tondreau, 1997; Dupuis, 1991). La trajectoire scolaire des sujets illustre bien la valeur de ces décisions politiques visant la démocratisation de l'éducation en leur permettant de concrétiser leurs aspirations et leur projet de vie. À cet effet, le Conseil Supérieur de l'éducation (1992, 2000) a recommandé d'augmenter les chances de réussite en maintenant les pratiques et les politiques qui favorisent l'accessibilité à l'enseignement supérieur, et plus particulièrement par la démocratisation de l'enseignement universitaire. De même, du point de vue de quelques informateurs, le fait d'avoir été admis aux études post-secondaires sur la base de leurs expériences antérieures a

été une opportunité importante dont ils se sont saisis tout comme la possibilité de retourner aux études ou de changer de profil durant leur parcours scolaire.

Fait particulier, lorsqu'on a invité les sujets à répondre en quelque sorte à la question de recherche, c'est-à-dire lorsqu'on leur a demandé de quelle façon il expliquait leur cheminement scolaire jusqu'à l'université (alors que pour plusieurs d'entre eux ils étaient les seuls de leur famille à avoir fait de études universitaires), peu d'explications à caractère sociologique sont apparues à travers les raisons évoquées par les sujets, ce que cette recherche tente de mettre en lumière. Il apparaît que les informateurs ont davantage de facilité à expliquer leur réussite scolaire à travers leurs propres caractéristiques personnelles (à caractère psychologique) qu'à travers leurs caractéristiques familiales ou leurs rapports sociaux par exemple (à caractère sociologique).

Quant aux éléments ayant contraint les sujets au cours de leur cheminement scolaire, ils ont été dans la plupart des cas à caractère familial (état de santé précaire ou alcoolisme des parents par exemple) ou financier. Ce dernier élément (la pauvreté), l'une des caractéristiques communes aux sujets de recherche, a été clairement une contrainte pour plusieurs informateurs, à différents degrés cependant, et ce surtout aux cours de leurs études post-secondaires. Par contre, il est apparu que le fait qu'ils aient occupé des emplois au cours de leurs études a été aidant en ce sens, même d'avantage que d'avoir eu accès au programme d'aide financière gouvernemental dont chacun a bénéficié au cégep et/ou à l'université.

Bien que certains éléments de réponse aient émergé des données recueillies sous la forme de récits de vie scolaire, il serait utopique de croire que le phénomène ait été étudié dans son ensemble au cours de cette étude. Cependant, cette dernière permet d'entrevoir quelques sujets de recherche qu'il serait intéressant d'explorer davantage et qui permettraient de mieux comprendre encore le phénomène étudié, soit le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économiquement défavorisé.

Ainsi, chacun des thèmes sous lesquels étaient présentés les résultats pourraient devenir en eux-mêmes le départ d'une recherche entière. Par exemple, l'apport positif de certains acteurs au parcours scolaire des sujets pourrait être exploré beaucoup plus en détails, tout comme la conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial de chacun, ou les raisons expliquant pourquoi tel ou tel domaine d'études a été privilégié par ceux-ci.

De même, plusieurs sujets rencontrés étaient les seuls de leur famille immédiate et même éloignée à avoir fréquenté l'université. Il pourrait être particulièrement intéressant de faire une étude de cas de différents membres d'une même famille (frères et sœurs) ayant eu un parcours scolaire très différent, et ce dans un cadre théorique à la fois sociologique et psychologique.

Aussi, dans un cadre théorique différent de celui privilégié dans cette recherche-ci, par exemple à caractère psychologique, certains concepts fort prometteurs pourraient être

explorés telle la résilience, c'est-à-dire cette aptitude à se ressaisir, à s'adapter et à réussir en dépit de circonstances défavorables (Villers, 2003).

Enfin, le but de cette recherche de maîtrise était de comprendre davantage le phénomène de la persistance ou de la réussite scolaire chez des personnes issues d'un milieu socio-économiquement défavorisé et ayant atteint les études de niveau universitaire. Il est clairement apparu que la famille a joué un rôle fort important dans le cheminement scolaire des sujets de recherche rencontrés en entretien, encore davantage que le milieu scolaire lui-même, quoique que ce dernier ait eu également une influence indéniable sur leur parcours. Cela rejoint donc le CRIRES (Bouchard et St-Amant, 2000) lorsqu'il soutient que « (...) la vie familiale constitue une partie intégrante du « système scolaire » en ce qu'elle structure les chances objectives de réussite à l'école ». Ainsi, il est clair que la représentation des parents de l'éducation scolaire, et essentiellement celle de la mère, quelle en soit une de valorisation, de neutralité ou de dévalorisation, influence dans le même sens celle de leurs enfants et, par le fait même, leurs aspirations et leurs motivations. De même, bien que le fait d'être issu d'un milieu socio-économiquement défavorisé soit un réel désavantage, il apparaît que cela puisse être contre à travers les aspirations de mobilité sociale des personnes évoluant dans ce milieu, mais aussi grâce à certaines opportunités, tel la proximité des établissements d'enseignement, l'accessibilité à une aide financière, la possibilité de concilier le travail et les études ou la présence de certains acteurs significatifs (amis, professeurs, intervenants, etc.) ayant joué un rôle positif dans le parcours scolaire de ces individus.

BIBLIOGRAPHIE

- Ansart, P. (1999a). Acteur, dans Akoun, A. et Ansart, P. (sous la direction de). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Éditions du Seuil. 587 pages.
- Ansart, P. (1999b). Reproduction, dans Akoun, A. et Ansart, P. (sous la direction de). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Éditions du Seuil. 587 pages.
- Assogba, Y. A. (1984). *Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation, une application de l'étude des aspirations scolaires au cours secondaire*. Québec : Université Laval. 256 pages.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Centre d'étude des mouvements sociaux. 224 pages.
- Bertaux, D. (1977). *Destins personnels et structure de classe*. Vendôme (France) : Presses Universitaires de France. 322 pages.
- Bertaux, D. (1986). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche, dans Desmarais, D. et Grell, P. (Sous la direction de). *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoires types*. Montréal : Éditions Saint-Martin. 180 pages.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Les Éditions Nathan. 127 pages.
- Bouchard, P. et al. (1994). *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe*. Québec : CRIES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), Vol. 1, no 1, 119 pages.
- Bouchard, P. et al. (2000). *Familles, école et milieu populaire*. Québec : CRIES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), Vol. 5, no 1. 193 pages.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.C. (2000). *La réussite scolaire en milieu populaire : quelques pistes d'intervention*. Bulletin du CRIES N°12. Accessible par Internet : <http://www.ulaval.ca/criews/html/bulletin.html>

- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances*. 3^{ième} Ed. Paris : Armand Colin. 398 pages.
- Boudon, R. (1999). Individualisme méthodologique, dans Akoun, A. et Ansart, P. (sous la direction de). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Éditions du Seuil. 587 pages.
- Boudon, R. (2001). Les causes de l'inégalité des chances, dans Boudon, R. *et al.*, *École et société : les paradoxes de la démocratie*. Paris : Presses Universitaires de France. Pages 151 à 170.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Édition de minuit. 279 pages.
- Bulle, N. (2000). *Sociologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France. 304 pages.
- Campeau, R. *et al.* (1998). *Individu et société : introduction à la sociologie*. 2^{ième} Ed. Québec : Gaëtan Morin Éditeur. 433 pages.
- Charlot, B. (1977). *La mystification pédagogique*. Paris : Payot. 285 pages.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos. 390 pages.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. 112 pages.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (1980). *L'égalisation des chances en éducation*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec. 17 pages.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. 175 pages.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. 110 pages.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec. 126 pages.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université. 452 pages.

- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil. 436 pages.
- Cuin, C.-H. (1999) Fonctionnalisme, dans Boudon *et al.*, *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Larousse. Page 101.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation : cinq cents ouvrages recensés : 1981-1991*. Lille : Presses universitaires de Lille. 321 pages.
- De Montlibert, C. (1990). *Introduction au raisonnement sociologique*. 2^{ième} Ed. Strasbourg : presses universitaires de Strasbourg. 285 pages.
- Drolet, M. (2003). Le programme LÉA : une solution prometteuse en milieu défavorisé. *Vie pédagogique*. Numéro 127. Avril-mai 2003. Pages 33 à 35
- Dupuis, P. (sous la direction de). (1991). *Le système d'éducation au Québec*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur. 296 pages.
- Durand, J.P. et Weil, R. (1997). *Sociologie contemporaine*. 2^{ième} Ed. Paris : Éditions Vigot. 775 pages.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. 233 pages.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. 2^{ième} Ed. Paris : Armand Colin. 252 pages.
- Étienne *et al.* (1997). *Dictionnaire de sociologie : les notions, les mécanismes et les auteurs*. Paris : Hatier. 351 pages.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants FCE. (1991). *L'enfance, l'école et la pauvreté*. Ottawa : CEJY. 24 pages.
- Gaulejac (de), V. (1999). Autobiographie, biographie et histoire de vie, dans Akoun, A. et Anssart, P. (sous la direction de). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Éditions du Seuil. 587 pages.
- Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la réussite sociale, dans Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Bibliothèque nationale du Québec et du Canada. Pages 55 à 82.
- Herpin, N. (1999). Pauvreté, dans Boudon *et al.*, *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Larousse. Page 174-175.

- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur!* 2^{ième} Ed. Québec : Les Éditions Logiques. 480 pages.
- Le Gall, D. (1985). Les récits de vie : approcher le social par la pratique individuelle, dans J.P. Deslauriers (éd.), *La recherche qualitative : résurgence et convergences*, Chicoutimi : UQAC, P. 47 à 64.
- Le Gall, D. (1987). Les récits de la vie : approcher le social par la pratique, dans J.P. Deslauriers (éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec : PUQ, P. 35 à 47.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1980). *L'école s'adapte à son milieu : Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. 133 pages.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). Direction de la recherche. (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études : un résumé des plus récentes données disponibles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. 21 pages.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). Direction des statistiques et des études quantitatives. (2000). *Le décrochage scolaire*. Bulletin statistique de l'éducation N°14. Accessible par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/bulletin/bulletin_14.pdf
- Ministère de l'Éducation (MEQ). Direction des statistiques et des études quantitatives. (2003a). *Abandon scolaire et décrochage : les concepts*. Bulletin statistique de l'éducation N°25. Accessible par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/bulletin/bulletin_25.pdf
- Ministère de l'Éducation (MEQ). Secteur de l'information et des communications. (2003b). *Indicateurs de l'éducation, édition 2003*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. Accessible par Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03F/if03Liminaire.pdf>
- Paillé, P. (1996a). Recherche qualitative, dans Muchielli, A. (Sous la direction de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. Pages 196 à 198.
- Paillé, P. (1996b). Pertinence de la recherche qualitative, dans Muchielli, A. (Sous la direction de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. Pages 159 à 160.
- Paillé, P. (1996c). Qualitative (analyse), dans Muchielli, A. (Sous la direction de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. 275 pages.

- Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. 211 pages.
- Paquet, G. (1998). *Pour aller au-delà des croyances quant à l'égalité des chances de réussite : un bilan de la recherche sur l'intervention préscolaire en milieu défavorisé*. Revue canadienne de Psycho-Éducation. Vol 27, N°1, P.75 à 106.
- Petroff-Bartholdi, C. (1999). Aspiration, dans Boudon et al., *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Larousse. Page 13.
- Poisson, Y, (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 174 pages.
- Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE). (2001). *L'enfance et la jeunesse à risque : rapport de colloque*. Toronto : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation. 57 pages.
- Raybaut, P. (1996). Récits de vie (méthode des), dans Muchielli, A. (Sous la direction de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. 275 pages.
- Robert, M. et Tondreau, R. (1997) *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou (Québec): Les Éditions CEC. 545 pages.
- Robitaille-Gagnon, N. Commission de l'éducation. (1996). *Les conditions de la réussite scolaire au secondaire : Rapport et recommandations*. Québec : Le secrétariat. 64 pages.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF. 300 pages.
- Rochex, J.-Y. et Beucher, C. (G.F.E.N.). (1986). *L'orientation scolaire en question : pour une autre psychologie de l'éducation*. Paris Éditions ESF. 159 pages.
- Savoie-Zajc, L. (1989). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative*. Communication présentée au Colloque de la Soreat, Abitibi-Témiscamingue. 27 pages.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/ interprétative en éducation, dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP. Pages 171 à 198.
- Tamburri, R. (2002). Des gouvernements généreux envers les étudiants. *Affaires universitaires*. Burlington : Association des universités et collèges du Canada. Page 35.

- Trottier, C. (1987). La «nouvelle» sociologie de l'éducation. *Les cahiers du LABRAPS. Série études et documents / Volume 1*. Québec: Université Laval. 80 pages.
- Valade, B. (1999). Sociologie, dans Boudon *et al.*, *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Larousse. Page 220-221.
- Van Haecht, A. (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation*. 2^{ème} Ed. Bruxelles : De Boeck Université. 242 pages.
- Veillette, S. *et al.* (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay Lac Saint-Jean*. Jonquière : Cégep de Jonquière. 163 pages.
- Villers (de), M.-E. (2003). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Éditions Québec Amérique. Page 1275.

ANNEXE 1

Protocole d'entretien

L'ENTRETIEN

INTRODUCTION

- ✓ **Salutation d'usage** : se présenter comme quelqu'un qui cherche à comprendre une situation que l'interlocuteur connaît mieux que soi, par son expérience.
- ✓ Retour sur le **but** de l'entretien (objet d'étude dans des termes familiers).
- ✓ Retour sur l'**entente de confidentialité**.
- ✓ Remettre en perspective le **contexte de l'entretien** : on ne veut pas faire une psychothérapie, on veut simplement recueillir le récit de vie scolaire du participant, et celui d'autres personnes comme lui, qui ont en commun un cheminement scolaire exceptionnel étant donné leur origine socio-économique familiale, et ce afin de comprendre ce phénomène.

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

L'entretien se fait en 5 temps (niveaux scolaires fréquentés) en plus de couvrir les passages entre chacun de ceux-ci.

- 
- 1) Préscolaire (s'il y a lieu)
 - 2) Primaire
 - 3) Secondaire (ou l'équivalent)
 - 4) Collégial (s'il y a lieu ou l'équivalent)
 - 5) Universitaire

Autre : Moments d'interruption
des études s'il y a lieu.

1^{ère} question :

Je voudrais que vous me racontiez votre principal souvenir, le moment le plus important de vos études de niveau.....

Questions complémentaires :

- ✓ **D'autres souvenirs** (bons ou mauvais)
- ✓ **A aimé ce niveau d'étude**
- ✓ (Au primaire, au secondaire) Idée ce que qu'il voulait faire plus tard (**métier**)
- ✓ **Appui de sa famille**
- ✓ **Personnes significatives** (enseignants, amis, parents...)
- ✓ **Influence de sa famille et de son entourage**
- ✓ **Opportunités** qui se sont présentées
- ✓ **Contraintes majeures** à son cheminement ou à sa réussite
- ✓ **Principale motivation** au cours de ses études
(Ex : les amis, en passant par l'accomplissement personnel)

Questions relatives au passage entre les niveaux scolaires :

- ✓ De quelle manière ça s'est passé : Bien, mal? Difficile ou pas?
- ✓ **Personnes aidantes** au cours de ces passages

Choix :

- ✓ Trajectoire **choisie** (institution, programme...)
- ✓ Trajectoires qu'il n'a pas su, voulu ou pu suivre. Pourquoi?

Question de recherche (à la fin de l'entretien) :

Qu'est-ce qui a fait la différence pour vous?
Comment expliquez-vous votre réussite scolaire?

Relances :

- ✓ **Pour relancer :**
Comment ça s'est passé? Qu'est-ce qui s'est passé ensuite?
- ✓ **Pour faire expliciter un mot**
- ✓ **Pour solliciter des descriptions de contextes et d'action :**
Est-ce que vous pouvez me décrire un peu l'ambiance de...? Quel rapport entreteniez-vous avec...?
- ✓ **Pour faire expliciter une séquence enchaînant une situation à une action :**
Pourquoi vous avez fait cela? Pourquoi il/elle a fait cela?
Est-ce que vous auriez pu agir autrement et pourquoi?

FINALISATION DE L'ENTRETIEN

- ✓ Revenir sur des **moments positifs** dans la vie du sujet : sa plus grande réussite.
- ✓ Revenir sur les **éléments du portfolio non utilisés** au cours de l'entretien.
- ✓ **Remercier** le sujet et lui demander **l'autorisation** de le contacter à nouveau pour des suppléments d'informations, le cas échéant.

APRÈS L'ENTRETIEN

Aussitôt après l'entretien, inscrire dans le **journal de chercheur** le contexte et le déroulement de l'entretien.

ANNEXE 2
Questionnaire

QUESTIONNAIRE

Veuillez répondre au meilleur de votre connaissance aux questions suivantes, présentées en trois parties. La première série de questions se rapporte à votre situation actuelle, la deuxième concerne votre scolarité et la troisième s'intéresse à votre situation familiale principalement au cours de vos études.

Merci de votre précieuse collaboration.

Première partie : Questions générales sur votre situation actuelle

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse : _____

Téléphone : (_____) _____

Tél. travail : (_____) _____

Télécopieur (s'il y a lieu) : (_____) _____

Courriel : _____

Âge : _____ État civil : _____

Occupation : _____

Âge des parents à la naissance : Père _____ Mère _____

Deuxième partie : Questions concernant votre cheminement scolaire

Complétez le tableau suivant en inscrivant, quand, où et dans quelle concentration s'il y a lieu, vous avez fait vos études pour tous les niveaux scolaires fréquentés. Suivent deux questions concernant d'éventuelles interruptions des études et autres particularités liées à votre cheminement scolaire.

Niveau scolaire	Moment de la fréquentation	Établissement(s) fréquenté(s)	Concentration (s'il y a lieu)
PRÉSCOLAIRE ¹ ou l'équivalent (si fréquenté)			

¹ Dans le questionnaire original, quatre autres tableaux suivaient celui-ci, un tableau pour chaque niveau scolaire fréquenté (primaire, secondaire ou l'équivalent, collégial et universitaire).

Avez-vous interrompu vos études durant votre parcours scolaire?
Si oui, à quel(s) moment(s) et pour quelles raisons?

Autres informations pertinentes quant à votre parcours scolaire... (omissions, particularités, etc.).

Comment qualifiez-vous votre rendement académique (de manière générale ou selon les niveaux scolaires fréquentés) ?

Avez-vous bénéficié du programme d'aide financière aux études du Ministère de l'Éducation du Québec (prêts et bourses du MEQ) et quand?

Si oui, à combien s'élevaient vos dettes à la fin de vos études (ou actuellement si vos études ne sont pas terminées)?

Avez-vous déjà obtenu des bourses d'excellence ou des mentions au mérite au cours de vos études?

Avez-vous occupé des emplois étudiants? Si oui, lesquels et à quel moment de votre scolarité?

Avez-vous participé à des activités parascolaires au cours de vos études? Si oui, lesquelles et à quel moment de votre scolarité?

Troisième partie : Questions concernant votre situation familiale principalement au cours de vos études

Quelle était votre situation familiale au cours de vos études? (ex : famille traditionnelle, monoparentale, recomposée, famille d'accueil, etc.)

Dans le cas où vous aviez un ou des frères et sœurs, quelle était leur rang familial, vous incluant, et quel était leur différence d'âge avec vous (exemple : 1 frère, +3 ans; 1 sœur; +1 an; moi-même, etc.)?

Actuellement, quel est le niveau de scolarité atteint par vos frères et sœurs, le cas échéant?

N.B. Les prochaines questions sont construites en supposant que vous étiez dans une famille dite traditionnelle. Répondez donc aux questions en tenant compte de votre situation.

Quel était le niveau de scolarité et l'occupation de vos parents au cours de vos études?

Niveau de scolarité :

Occupation(s) :

Quel était le revenu de votre famille, en moyenne, au cours de vos études (si vous le connaissez évidemment)?

De façon générale, quel était votre ou vos lieux de résidence au cours de vos études (exemple: villes où vous habitez avec vos parents au cours de tel ou tel niveau scolaire, résidence sur le campus de l'établissement scolaire, etc.) ?

ANNEXE 3

Matrice ayant servi à la synthèse des données contenues dans les questionnaires et les transcriptions des entretiens

LISTE DES THÈMES

INFORMATIONS GÉNÉRALES :

- ✓ Situation familiale (parents, fratrie, condition économique)
- ✓ Trajectoire scolaire (niveau, type d'institution, lieu géo. et arrêt des études)
- ✓ Activités parascolaires
- ✓ Travaux étudiants
- ✓ Perception du sujet de son rendement académique

CONTENU THÉMATIQUE D'ENTRETIEN : Préscolaire – Primaire – Sec. – Coll. - Universitaire

- ✓ Souvenir dominant et autres souvenirs...
- ✓ Appréciation de l'école, de l'apprentissage (représentation de l'éducation sco.)
- ✓ Aspirations
- ✓ Raisons pour poursuivre ses études (motivations)
- ✓ Conception de l'éducation scolaire dans le milieu familial
Valorisation? Dévalorisation? Neutre?
- ✓ Acteurs sociaux significatifs dans la trajectoire scolaire (et raisons)
- ✓ Opportunités selon sujet (atouts / ressources)
- ✓ Contraintes selon le sujet (nuisances)
- ✓ Vision du sujet de ce niveau d'étude
- ✓ Conscience de sa condition socio-économique
- ✓ Émergences
- ✓ Notes personnelles (opportunités, contraintes, résistance / adhérence à la culture dominante)

PASSAGES SCOLAIRES : (Pré. / Pri.) (Pri. / Sec.) (Sec. / coll.) (Coll. / universitaire)

- ✓ Contexte général
- ✓ Si choix, trajectoires possibles...
- ✓ Raisons, mobiles, motifs expliquant cette trajectoire
- ✓ Acteurs significatifs

AUTRES

- ✓ Langage employé (expression du «soi dans le monde») selon le niveau scolaire:
- ✓ Réponse du candidat à la question de recherche :

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Pseudonyme : _____ (_____) Âge : _____

Situation familiale

	Âge à la naissance du candidat	Niveau de scolarité	Occupation(s) au cours des études du candidat
Père			
Mère			

Fratrie	Rang familial p/r au candidat	Niveau de scolarité

Condition économique familiale au cours des études :

Trajectoire scolaire

Niveau scolaire	Type d'institution	Lieu géographique

Arrêt(s) des études : moment(s) et raison(s)

Activité(s) parascolaire(s)

Activités pratiquées	Moment des études

Travaux étudiants

travaux	Moment des études

Perception du sujet de son rendement académique :

Contenu thématique d'entretien¹

Pseudonyme : _____ ()

En cours de scolarisation :

	Préscolaire ²	Primaire ²
Souvenir dominant et autres souvenirs...³		

¹ Le tableau a été modifié pour être placé en annexe. À l'origine, ce tableau se retrouvait sur deux pages de dimension légale (8,5 x 14 pouces).

² Les niveaux secondaire, collégial et universitaire se retrouvaient sur la deuxième page.

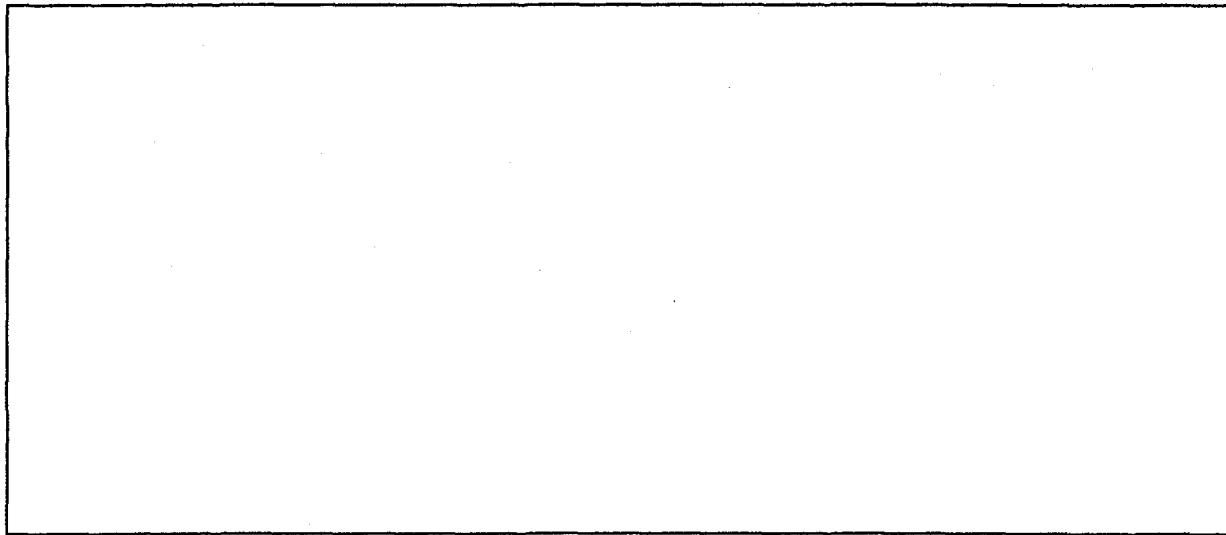
³ Chaque thème (voir la liste précédente) se retrouvait dans le tableau d'origine.

Passages scolaire :

	Préscolaire / primaire⁴
Contexte général	
Si choix, trajectoires possibles..	
Raisons, mobiles, motifs expliquant cette trajectoire	
Acteurs significatifs	

⁴ Les passage du primaire au secondaire, du secondaire au collégial et du collégial à l'université se retrouvaient sur une seconde page, en format légal (8,5 x 14 pouces).

Réponse du candidat à la question de recherche :

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the candidate's written response to the research question.

ANNEXE 4

Résumés des douze récits de vie scolaire recueillis en entretien

FANNY (F1)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Fanny est la cadette d'une famille monoparentale de 2 enfants (2 filles). Son père est décédé lorsqu'elle était âgée de 4 ans et c'est sa mère, qui n'avait qu'une cinquième année au plus et qui bénéficiait de l'aide sociale, qui l'a élevée, ainsi que sa sœur. Tout au long de son parcours scolaire ininterrompu de la maternelle jusqu'à l'université (fin des années 70 au début des années 90) Fanny a habité chez sa mère, en milieu urbain, dans la région du Saguenay. Elle a obtenu d'excellents résultats académiques, ce qui lui a d'ailleurs permis de fréquenter une école secondaire privée sans avoir à débourser les frais d'inscription (bourse à la performance en quelque sorte). Fanny a cependant éprouvé un peu plus de difficulté à obtenir des notes au-dessus de la moyenne au cégep et à l'université. En effet, elle n'avait pas eu à étudier au primaire et au secondaire pour obtenir de bons résultats et cela ne suffisait pas lorsqu'elle a entrepris ses études post-secondaires. Quant à la sœur de Fanny, elle n'a pas terminé son DES et s'est retrouvée dans des profils d'études pour personnes éprouvant des difficultés d'apprentissage.

La mère de Fanny a été peu présente pour sa fille au cours de ses études de niveau préscolaire, primaire et secondaire, celle-ci souffrant de dépression (durant 13 ans) et devant se concentrer sur son autre enfant qui éprouvait des difficultés scolaires importantes. Fanny s'est donc tournée vers différents membres de son entourage afin d'aller chercher du support (amis, voisine, etc.). Cependant, lorsqu'elle a fait son entrée au collégial, sa mère s'est montrée très fière d'elle et a vraiment commencé à lui démontrer son appui au cours de ses études au baccalauréat. Fanny dit que sa mère lui a alors été d'un support extraordinaire en étant vraiment à ses petits soins. Cependant, Fanny a eu des rapports plutôt difficiles avec sa sœur au cours de ses études, cette dernière enviant énormément son rendement et son parcours scolaire. D'ailleurs, elle dit qu'elle avait et qu'elle a encore l'impression d'être celle des trois (la mère et les deux filles) qui ne cadrait pas dans la famille, sa sœur et sa mère se ressemblant énormément à tous les points de vue et elle étant à leur opposé.

Enfin, Fanny a réellement pris conscience de sa condition socio-économique lorsqu'elle a réalisé que sa mère ne pouvait pas assumer les coûts d'inscription à l'école secondaire privée. Elle se rappelle aussi à quel point cela lui a manqué d'avoir des vêtements neufs au cours de son adolescence. Fait particulier, Fanny faisait tout pour éviter que son entourage scolaire apprenne que sa famille vivait dans la pauvreté. Seule son amie d'enfance le savait.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau préscolaire :

Fanny ne garde pas beaucoup de souvenirs précis de son passage à la maternelle mais elle se souvient très bien qu'elle aimait beaucoup, beaucoup l'école et son enseignante, et c'est qui la motivait à y retourner à chaque jour. Elle se rappelle aussi avoir gagné un concours de dessin à son école et cela l'a marquée positivement.

Fanny ne se souvient pas très bien du rôle qu'a joué sa mère à son entrée à l'école maternelle mais elle se souvient avoir été frustrée du fait qu'elle ne lui avait pas montré à faire ses boucles de chaussures et à lire l'heure (ce qu'un ami de la famille a fait).

Fanny se rappelle aussi, avec plaisir, de la fille d'une cousine éloignée de son père qui s'occupait d'elle en lui faisant faire différentes activités, et ce avant et pendant son passage au préscolaire.

Enfin, Fanny se souvient de la maternelle comme d'une belle période, très facile, et elle se rappelle à quel point elle avait hâte d'apprendre à lire et à écrire.

Niveau primaire :

Le passage de la maternelle à la première année du primaire a été facile pour Fanny puisqu'elle est demeurée à la même école. Elle dit avoir été le chouchou de tous ses enseignants parce qu'elle était tranquille et parce qu'elle avait de très bons résultats. Cela a été pour elle une opportunité à son cheminement scolaire. De plus, comme elle terminait souvent son travail avant ses compagnons de classe, cela lui conférait certains priviléges comme d'aider les autres élèves, effacer le tableau, etc. Fanny aimait donc beaucoup l'école primaire et n'avait pas à travailler à la maison pour réussir.

Fanny dit avoir été indépendante et responsable d'elle-même très jeune, sa mère étant en dépression et sa sœur accaparant cette dernière étant donné ses difficultés scolaires importantes. Elle se souvient tout de même que ses bons résultats scolaires lui permettaient d'aller chercher l'attention de sa mère.

Fanny a été particulièrement choyée par la famille plutôt bien nantie de sa meilleure amie et l'est d'ailleurs restée jusqu'à la fin du secondaire. Tant sa meilleure amie, que ses parents et leurs autres enfants, ont été significatifs pour Fanny. Ainsi, cette famille était devenue la sienne. Elle y passait beaucoup de temps et dit qu'elle l'a sauvée en quelque sorte en lui fournissant un milieu d'accueil équilibré, ce qu'elle ne retrouvait pas à la maison.

Bien qu'elle ne se rappelle pas avoir souffert des difficultés financières de sa famille à cette époque, Fanny se souvient avoir été un peu affectée du fait que ses amis de classe trouvaient qu'elle n'avait pas souvent des vêtements différents. En effet, sa mère lui avait fait confectionner un petit habit par sa marraine et elle devait le mettre très régulièrement.

Enfin, Fanny ne voit pas ce qui aurait pu être une contrainte à son cheminement au primaire, bien qu'elle ait dû être hospitalisée à quelques reprises pour des ennuis respiratoires. Elle se souvient de ces années comme une belle période, un beau moment.

Niveau secondaire :

Comme Fanny avait d'excellents résultats scolaires, des responsables du recrutement pour une école privée d'une ville avoisinante à celle où demeurait Fanny ont contacté sa mère afin qu'elle y inscrive sa fille, ce qui était impossible étant donné sa situation financière

difficile. Mais, la mère de sa meilleure amie qui, elle, avait décidé d'envoyer son enfant à cette école, s'en ait mêlé et c'est ainsi que Fanny a pu bénéficier de bourses pour élèves dans sa situation financière ayant un excellent rendement scolaire, et ainsi fréquenter l'école privée à moindre coûts. Ainsi, Fanny a fait ses études secondaires au privé avec sa meilleure amie, à sa grande satisfaction.

Bien que la transition s'est bien faite pour Fanny entre le primaire et le secondaire, cela impliquait des changements importants à sa routine tel que prendre l'autobus pour se rendre à l'établissement privé situé dans une autre municipalité.

Elle garde donc un excellent souvenir de son passage au secondaire dans un établissement où elle retrouvait l'encadrement dont elle avait besoin. C'était pour elle un milieu non seulement encadrant, mais aussi enrichissant. Elle dit avoir pu y exploiter ses talents en participant à la vie étudiante ou à différents concours par exemple. Elle dit aussi s'y être fait des amis et aucun d'entre eux ne provenait comme elle d'un milieu défavorisé. De plus, son entourage ne savait pas qu'elle provenait d'une famille éprouvant des difficultés financières, sauf bien sûr son amie d'enfance. Elle dit que cela l'aurait gênée et rendu bien malheureuse dans le cas contraire.

Fanny attribue donc son plaisir d'aller à l'école au type d'établissement qu'elle fréquentait. Selon elle, avoir eu la possibilité de fréquenter l'école secondaire privée même si sa mère ne pouvait assumer les coûts d'inscription a été une opportunité importante à son parcours scolaire.

Comme sa mère était plutôt dépassée au niveau académique et qu'elle ne pouvait plus aider sa fille (bien qu'elle tentait de la soutenir moralement), Fanny est allée chercher du support et de l'aide aux devoirs chez sa voisine, une personne ayant été fort significative à ses yeux. D'ailleurs, elle dit que le fait d'avoir manqué de soutien de la part de sa mère a été la principale contrainte à laquelle elle a dû faire face durant ses études secondaires.

Enfin, Fanny ne voulait pas faire comme sa mère (avoir la vie de da sa mère) et dit avoir trouvée la motivation de poursuivre ses études à travers cela. Elle désirait avoir une vie, une maison, etc. et, pour elle, cela se traduisait par la réussite des études et ce, jusqu'à l'université.

Niveau collégial :

Fanny a choisi de fréquenter le Cégep le plus près de chez elle et elle a décidé de s'inscrire en sciences pures, le cheminement qui lui ouvrirait le plus de portes vers les études universitaires. D'ailleurs, elle ne voulait pas faire de technique, ce n'était pas suffisant pour elle.

Elle se souvient à quel point elle a vécu de l'insécurité à son arrivée au collégial; peur de ne pas trouver son local de classe, de ne pas arriver à l'heure, etc. Elle a également eu à vivre la fin de sa relation d'amitié avec sa meilleure amie, une contrainte en quelque sorte à son

parcours scolaire, et, conséquemment, elle a dû se faire un nouveau réseau d'amis. Bien qu'elle ait apprécié son passage au cégep, elle y allait presque uniquement pour les cours. Elle a également eu plus de difficultés à obtenir de bons résultats à ce niveau n'ayant pas eu à travailler et à étudier pour réussir auparavant. Cependant, elle tenait à terminer ses études et obtenir son DEC afin d'être admise par la suite à l'université.

À cette époque, Fanny a commencé à s'impliquer au niveau de la pastorale (extrascolaire). Elle a ainsi rencontré une dame qui a alors joué un rôle important dans sa vie en étant présente pour elle lorsqu'elle avait besoin de support moral par exemple. Son ami de cœur, qui se montrait particulièrement compréhensif face à ses obligations étudiantes, a également été une personne significative au cours de ses études collégiales.

La mère de Fanny a commencé à se montrer très fière du cheminement scolaire de sa fille et du fait qu'elle étudiait en sciences pures, bien qu'elle n'y comprenait que peu de choses. Fanny se souvient aussi que sa sœur s'est alors montrée clairement jalouse de cette attention que lui portait sa mère.

Enfin, Fanny se souvient de ses deux années de cégep comme ayant été bien ordinaires.

Niveau universitaire :

Fanny a choisi de poursuivre ses études universitaires au Saguenay, cette proximité lui permettant de demeurer chez sa mère jusqu'à la fin de son baccalauréat. Elle s'est inscrite en psychologie, d'abord par goût pour ce domaine et parce qu'elle ne se voyait pas en ingénierie, par exemple, où elle devrait faire des mathématiques, ce qu'elle détestait.

Fanny avait un horaire très chargé au cours de son baccalauréat à temps plein. Elle travaillait 40 heures semaines dans un dépanneur, elle s'impliquait encore dans le milieu de la pastorale et ses amours lui ont fait vivre bien des déboires à cette époque. Malgré tout, elle considère son ami de cœur comme ayant été une personne significative ayant facilité son cheminement scolaire à l'époque, tout comme une personne-ressource de l'université, rencontrée en pastorale, qui a été pour elle très importante. Fanny dit de cette dernière personne qu'elle a cru en elle plus qu'elle-même. Quant à son travail, il lui permettait de vivre plus aisément que si elle n'avait eu que ses prêts et bourses du gouvernement. Elle appréciait aussi tout le côté humain de cet emploi étudiant.

Fanny tenait plus que tout à terminer son baccalauréat et ainsi obtenir son diplôme universitaire, et sa mère est alors devenue pour elle un support extraordinaire. En effet, cette dernière la regardait étudier et travailler, elle était à ses petits soins et l'appuyait moralement autant que possible. Fanny dit avoir eu l'impression que sa mère lui rendait tout ce qu'elle ne lui avait pas donné auparavant. À l'opposé, sa sœur la dénigrat de plus en plus et dévalorisait sa réussite scolaire. Fanny a également eu un accident de voiture au cours de son baccalauréat mais cela n'a pas eu de répercussions sur ses résultats scolaires.

Enfin, au départ, Fanny n'a pas beaucoup apprécié les études universitaires car elle vivait mal avec tout le côté individualiste et compétitif de ce niveau. Elle a cependant appris avec le temps à apprécier davantage le milieu.

En général :

De manière générale, Fanny croit que c'est la relation avec la famille de sa meilleure amie du primaire et du secondaire qui a été la plus significative pour elle. Cela lui a permis d'avoir une famille de substitution équilibrée qui lui permettait de se sentir un enfant, contrairement à la maison où elle a dû se montrer autonome très tôt, sa mère étant dépressive. D'ailleurs, elle attribue la principale contrainte à son cheminement scolaire à la dépression de sa mère qui l'a obligée à être responsable d'elle-même très jeune.

À l'opposé, Fanny croit que les différentes personnes qui se sont trouvées sur son chemin ont été en quelque sorte des opportunités très importantes qui l'ont aidée à cheminer dans son parcours scolaire. Elle croit aussi que d'avoir pu travailler et obtenir des prêts et bourses du programme d'aide financière du gouvernement a été une opportunité importante lui permettant de vivre plus aisément (auto, vêtements neufs, etc.).

Fanny dit avoir fait des études jusqu'à l'université essentiellement parce que, pour elle, les études étaient un moyen d'éviter de se retrouver dans un « pattern » de vie semblable à celui de sa mère.

Enfin, Fanny qualifie son parcours du préscolaire jusqu'au secondaire de très belle période. Elle a cependant beaucoup moins apprécié les études post-secondaires surtout parce qu'elle devait faire plus d'efforts pour obtenir de bons résultats académiques et étudier dans des milieux qu'elle qualifie d'individualistes et de compétitifs.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Fanny a de la difficulté à expliquer son parcours scolaire jusqu'à l'université étant donné son milieu familial qu'elle qualifie de dysfonctionnel. Peut-être est-ce la force de la vie, le bon vouloir? Elle s'est souvent questionnée à ce sujet mais sans réussir à y voir clair.

FRANÇOISE (F2)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Françoise est l'avant-dernière d'une famille de 8 enfants (7 filles et 1 garçon). Au cours de ses études, son père, qui n'avait atteint que la 9^e année, était fonctionnaire et sa mère, qui avait atteint le même niveau de scolarité que son conjoint, était femme au foyer. Françoise a habité chez ses parents dans une petite ville du Lac Saint-Jean au cours de ses études de niveau primaire et secondaire. Par la suite, elle a habité chez l'une de ses sœurs lorsqu'elle a fréquenté un collège en milieu urbain de la même région, pour ensuite habiter en appartement, avec une colocataire, au cours de ses études universitaires à l'extérieur de la région du Saguenay Lac Saint-Jean. Françoise a toujours maintenu un très bon rendement académique durant ses études qui se sont déroulées du milieu des années 60 au début des années 80 de manière ininterrompue. Elle est la seule à avoir fréquenté l'université dans sa famille immédiate, mais aussi plus éloignée. Son frère et quatre de ses sœurs n'ont pas terminé le secondaire, une de ses sœurs a terminé D.E.P. et la cadette a fait une année d'études au collégial.

Françoise n'a pas bénéficié de l'appui de ses parents au niveau scolaire. Leur conception de l'avenir d'une fille était de se marier, d'avoir des enfants et de demeurer à la maison. Pour eux, il n'était pas nécessaire d'aller à l'école. Il ont même retiré tôt de l'école les deux plus vieilles de la famille afin qu'elles contribuent aux besoins financiers familiaux. Quand Françoise a décidé de continuer ses études au niveau post-secondaire, ses parents ne l'ont pas du tout appuyée. Cependant, maintenant qu'elle a une profession reconnue, ils sont fiers d'elle et l'admirent pour ce qu'elle est devenue. Françoise a cependant bénéficié de l'appui de plusieurs de ses sœurs, notamment au cours de ses études universitaires.

Enfin, Françoise a tôt pris conscience des graves difficultés financières qu'éprouvait sa famille. Elle vit d'ailleurs encore un sentiment d'insécurité face à la possibilité de manquer d'argent ou de nourriture. Cependant, elle dit qu'autant la pauvreté a pu être un élément destructeur lorsqu'elle était jeune, autant cela lui permet aujourd'hui d'être heureuse avec peu de choses.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveaux préscolaire et primaire :

Françoise a fréquenté la même école aux niveaux préscolaire et primaire. Elle garde un plus ou moins bon souvenir de ces années non pas parce qu'elle avait des difficultés académiques, bien au contraire, mais parce qu'elle était malcommode. En effet, elle dit avoir toujours été habitée par une grande joie intérieure qui faisait d'elle une enfant au comportement hyperactif. Ses parents ont même consulté un médecin à ce sujet mais, comme elle le spécifie, le *Ritalin* n'existant pas à cette époque. Elle se souvient s'être fait corriger et réprimander régulièrement pour son comportement malgré ses bonnes performances scolaires.

Du plus loin qu'elle se souvienne, Françoise a toujours voulu devenir vétérinaire car elle adorait et aime toujours autant les animaux. Cependant, elle n'avait pas réalisé, à ce moment, tout ce qu'impliquait son choix de carrière (longueur des études, ressources financières nécessaires, etc.).

Françoise était une jeune fille indépendante qui réussissait facilement à l'école et bien que ses parents ne valorisaient pas les études, pour elle, réussir à l'école était un bon moyen de se surpasser. D'ailleurs, sa facilité d'apprentissage a été une opportunité qui lui a permis de se motiver à continuer ses études. À l'inverse, elle dit que c'est sa mère et sa conception de l'éducation et du rôle de la femme qui a été la principale contrainte rencontrée au cours de ses études préscolaire et primaire, et aussi par la suite. Enfin, Françoise se rappelle de son passage à l'école primaire comme ayant été marqué par les corrections qu'on lui affligeait à cause de son comportement hyperactif problématique.

Niveau secondaire :

Le passage à l'école secondaire n'a pas été simple pour Françoise puisqu'elle a eu le même enseignant qu'en 6^e année. Celui-ci l'avait étiqueté comme étant une enfant perturbatrice et cela lui a grandement nuis. Elle a trouvé vraiment difficile d'avoir à porter cette étiquette de jeune fille au comportement difficile. Par la suite, elle a eu beaucoup moins de problèmes liés à son comportement et elle a commencé à être remarquée pour ses excellents résultats scolaires. Elle dit d'elle-même qu'elle était une élève solitaire et studieuse ayant eu une adolescence plutôt tranquille. Elle aimait beaucoup l'école, faire des travaux et elle éprouvait toujours le besoins de se dépasser.

Françoise a commencé tôt à travailler pour aider à payer les frais inhérents à ses études. Déjà en 6^e année, elle cueillait des bleuets et gardait des enfants. Elle a continué ainsi jusqu'en cinquième secondaire où elle a commencé à travailler dans le domaine de la restauration.

Enfin, Françoise dit de son passage au secondaire qu'il a été une démarcation positive par rapport à ses études au primaire. Elle a particulièrement été touchée par la valorisation qu'elle a obtenu de la part de ses enseignants grâce à ses très bons résultats scolaires.

Niveau collégial :

Quand est venu le moment de s'inscrire au collège, les parents de Françoise ne l'ont pas du tout supportée étant donné que, pour eux, une fille n'avait pas besoin d'étudier. Elle s'est tout de même inscrite dans un collège un milieu urbain au Lac Saint-Jean. Elle a donc quitté sa famille pour aller vivre chez une de ses sœurs qui demeurait à proximité du collège. Elle a eu quelques hésitations quant à son choix de programme surtout face à l'insécurité financière qu'elle vivait mais elle a tout de même décidé de s'inscrire en sciences pures afin de pouvoir ensuite faire une demande en médecine vétérinaire à l'université. De plus, elle croyait que cela aurait été un gaspillage de talent de faire autrement.

Françoise s'est ennuyée de ses parents à sa première session d'études au collégial et elle se rappelle avoir eu de la difficulté à se faire des amis. Cependant, le sentiment de liberté et le fait qu'elle n'avait pas l'étiquette de la fille turbulente qui la suivait lui ont permis de se sentir davantage heureuse que par ses années d'études passées. Françoise a également continué à travailler dans le domaine de la restauration les fins de semaines lorsqu'elle retournait chez ses parents, tout comme lors des congés estivaux.

Elle se rappelle particulièrement des maux d'estomac qui l'essaient et qui étaient dû au stress qu'elle vivait. En effet, elle savait qu'elle devait obtenir d'excellents résultats scolaires pour être acceptée en médecine vétérinaire et c'est ce qui la motivait. D'ailleurs, elle sentait en elle une détermination très forte à continuer ses études afin d'atteindre le but qu'elle s'était fixée. Pour elle, ce n'était pas le fait d'atteindre les études universitaires ou encore d'obtenir un travail rémunérant et valorisant qui comptait, elle voulait d'abord et avant tout devenir vétérinaire par vocation.

Françoise garde donc un bon souvenir de son passage au niveau collégial car elle s'y est sentie valorisée à travers ses performances académiques, elle s'y est aussi sentie plus libre et plus fière d'elle-même.

Niveau universitaire :

Françoise a donc fait une demande en médecine vétérinaire mais aussi en physiothérapie et en médecine puisqu'il fallait faire des demandes dans d'autres programmes au cas où elle ne serait pas admise dans son premier choix mais, heureusement, elle fut acceptée en médecine vétérinaire.

Françoise a dû quitter sa région natale pour aller étudier dans les grands centres. Elle est donc partie habiter en appartement avec une connaissance à elle du secondaire. Bien qu'elle ait pu bénéficier du programme de prêts et bourses du gouvernement, elle a eu bien des difficultés à rejoindre les deux bouts. Étant donné la charge de travail élevée que nécessitait son programme d'études, elle n'avait pas le temps de travailler autrement qu'au cours des congés d'été alors qu'elle retournait chez ses parents.

La mère de la colocataire de Françoise a joué un rôle particulièrement significatif dans sa vie. Elle a été pour elle d'abord une aide financière (nourritures, fin de mois...) mais aussi un modèle car elle valorisait les études. Elle dit même que sa présence a été déterminante au cours de son passage à l'université.

Enfin, Françoise a particulièrement apprécié ce niveau d'études qui lui a permis de se réaliser et de se sentir quelqu'un. De plus, son côté malcommode était dorénavant vu par les autres comme un aspect plaisant de sa personnalité.

En général :

De manière générale, Françoise a été particulièrement marquée par la présence de la mère de sa colocataire qui l'appuyait dans sa démarche scolaire au niveau universitaire. De plus,

elle ajoute que ses sœurs ont également joué un rôle significatif au cours de ses études de niveau universitaire en l'appuyant moralement. Elle considère comme la plus grande opportunité à son cheminement scolaire sa facilité d'apprentissage. À l'inverse, elle considère comme la principale contrainte à son cheminement la conception de l'éducation et de la place de la femme dans la société qu'avaient ses parents, et plus particulièrement sa mère. En effet, pour ces derniers, l'instruction n'était pas chose nécessaire et ce surtout pour les femmes qui doivent plutôt se vouer à devenir de bonnes et mères et femmes au foyer. La motivation de Françoise à persévéérer aux études était d'abord liée à son amour de l'école, à son goût d'apprendre, à son besoin de se dépasser et aussi à son désir de devenir vétérinaire.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Françoise attribue sa réussite scolaire jusqu'à l'université d'abord à sa facilité d'apprentissage, à son caractère studieux et à son goût d'apprendre. Elle est portée par une détermination intérieure très forte. Elle suppose également que l'argent qu'elle faisait en travaillant au cours de ses études et qu'elle a obtenu grâce au programme de prêts et bourses du gouvernement a été déterminant et lui a permis d'obtenir un diplôme universitaire finalement.

FÉLICE (F3)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Félice est fille unique. Au cours de ses études, son père, qui n'avait pas atteint la 7^e année, a travaillé comme ouvrier de ferme puis comme boucher. Sa mère, qui avait une 7^e année, était femme au foyer et a également travaillé dans le milieu de la restauration. Félice a résidé avec ses parents en milieu rural au Lac Saint-Jean jusqu'au secondaire (mais elle a fréquenté des écoles en milieu plutôt urbain), puis elle a quitté le nid familial pour se retrouver en appartement au Saguenay, en milieu urbain, au cours de ses études collégiales et universitaires. Cependant, elle retournait à la résidence de ses parents durant la période estivale. Félice estime que son rendement académique était celui de la moyenne durant son parcours scolaire ininterrompu, soit du début des années 80 à la fin des années 90. Ainsi, elle réussissait très bien dans certaines matières alors qu'elle avait beaucoup plus de difficultés dans d'autres.

L'appui familial dont a bénéficié Félice est essentiellement celui de sa mère en ce qui concerne la valorisation de son cheminement scolaire, et cela s'est surtout traduit par de l'aide aux devoirs plus particulièrement au niveau primaire. Son père, sans lui démontrer d'intérêt particulier pour son cheminement scolaire, ne dévalorisait pas les études. Son appui a été essentiellement monétaire et matériel. La grand-mère maternelle de Félice a également été significative par son appui moral et sa valorisation des études.

Enfin, il semble que Félice a tôt pris conscience de sa condition socio-économique difficile mais, selon elle, cela n'a jamais eu d'impact majeur sur sa scolarité.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau préscolaire :

Félice a fréquenté la même école de la maternelle à la 2^e année. De son passage à la maternelle, elle se rappelle à quel point elle avait hâte de la fréquenter et à quel point elle aimait prendre l'autobus pour s'y rendre. Elle a peu de souvenirs de ce niveau d'études mais elle se souvient à quel point elle aimait cet environnement, bien qu'elle ait un peu de difficulté avec le partage des jouets, ce qu'elle attribue au fait qu'elle était enfant unique. Elle adorait également les arts plastiques.

Pour la mère de Félice, il était important de fréquenter l'école. Félice indique que sa mère était là pour elle mais sans trop en faire alors que son père, qui était de 10 ans l'aîné de sa mère, ne jouait qu'un rôle de soutien financier au cours de ses études. Mis à part sa mère, Félice ne peut pointer quelqu'un d'autre comme ayant été significatif pour elle au préscolaire. De même, elle dit ne pas avoir rencontré ni contrainte, ni opportunité au cours de cette année d'étude. Enfin, Félice se rappelle de ce niveau scolaire comme une belle période.

Niveau primaire :

Le passage du primaire au secondaire s'est fait facilement pour Félice d'autant plus qu'elle n'a pas changé d'école, et lorsqu'elle a quitté celle-ci pour terminer son primaire (cheminement normal n'étant pas attribuable à un déménagement), cela s'est également très bien passé. Elle a peu de souvenirs de ce niveau d'études et bien qu'elle dit l'avoir aimé, elle se rappelle essentiellement de deux événements humiliants qui l'ont marquée. D'abord, comme elle demandait constamment pour se rendre aux toilettes et puis parce qu'elle avait un tic (ricanements) elle s'est retrouvée avec son bureau dans le passage, ce qu'elle a trouvé particulièrement humiliant.

Quant à l'implication de sa famille, elle est demeurée la même qu'au préscolaire, sa mère l'appuyant en lui aidant à faire ses devoirs et son père l'appuyant financièrement en quelque sorte. C'est à partir du primaire que Félice se rappelle tout particulièrement de l'intérêt de sa grand-mère maternelle pour ses études. Elle lui demandait ses résultats scolaires et lui rappelait combien il était important d'aller à l'école.

Tout comme pour le niveau préscolaire, Félice ne voit pas ce qui aurait pu être une opportunité ou une contrainte au cours de son primaire. Elle se rappelle de ces années passées comme une belle période puisqu'elle aimait l'école et les livres plus particulièrement. Enfin, Félice dit qu'elle n'a pas eu d'aspiration claire quant à son choix de carrière avant plusieurs années, c'est-à-dire pas avant la fin du secondaire.

Niveau secondaire :

Le passage du primaire au secondaire de Félice a été particulièrement difficile ainsi que sa première année d'études à ce niveau. Elle était alors une enfant extrêmement gênée ce qui lui a valu bien des moqueries. Par la suite, de la deuxième à la cinquième année du secondaire, elle s'est extériorisée graduellement et s'est fait des amis. Bien qu'elle n'ait pas pu faire d'activité parascolaire pour des raisons d'abord financière puis de transport, elle avoue que cela ne lui a pas vraiment manqué et que cela n'a pas eu d'influence sur son rendement académique. Bien qu'elle dise ne se souvenir de rien d'extraordinaire de ses études de niveau secondaire, elle en garde un très bon souvenir, particulièrement de son aspect social (amis, sorties, etc.). De plus, c'est vers la fin du secondaire qu'elle a pris conscience de ses intérêts quant à son futur choix de carrière.

Au niveau secondaire, la mère de Félice était encore présente, notamment pour l'écouter lorsqu'elle rencontrait des difficultés, mais sans plus, et sa grand-mère se tenait encore au courant de ses résultats scolaires. La seule personne que Félice peut qualifier de significative au niveau secondaire c'est sa meilleure amie qui lui a permis en quelque sorte de s'extérioriser et d'avoir une vie sociale bien remplie.

Félice dit ne pas avoir eu d'opportunité ou de contrainte majeure dans son parcours scolaire de niveau secondaire. Enfin, elle décrit ces années comme une belle période de sa vie.

Niveau collégial :

Le passage de Félice du secondaire au niveau collégial s'est fait sans heurs. Elle a choisi de faire une technique en soins infirmiers plutôt qu'un DEP par goût mais aussi en tenant compte que cela lui permettrait d'obtenir un meilleur salaire. Elle a d'abord fréquenté le cégep le plus près de chez elle pendant deux sessions, l'une en technique et l'autre hors programme car elle a ressentie le besoin de se remettre en question quant à son choix de carrière. Puis elle s'est inscrite à un Cégep du Saguenay, d'abord en initiation aux techniques biologiques pendant une session, puis elle est revenue à son premier choix de technique (soins infirmiers) qu'elle a ainsi complété au Saguenay. Évidemment, elle a dû quitter le milieu familial pour s'établir au Saguenay afin de terminer ses études collégiales. Elle est demeurée à différents endroits (loyers, résidences, etc.) mais elle dit que cela ne lui a en rien nui d'une manière ou d'une autre. De plus, elle retournait chez ses parents durant les vacances estivales.

Félice dit s'être bien débrouillée au niveau monétaire au cours de ses études collégiales grâce aux prêts et bourses du gouvernement, si bien qu'elle n'avait pas à travailler ce qui lui permettait de se consacrer entièrement à ses études, ce qu'elle désirait.

Son principal souvenir de ce niveau d'étude est la valorisation qu'elle obtenait à travers ses stages. D'ailleurs, elle dit avoir aimé les études collégiales bien qu'elles aient été très exigeantes académiquement.

Quant à son milieu familial, elle dit que sa mère et sa grand-mère était particulièrement fières d'elle. Son père, quant à lui, que Félice décrit comme peu expressif, la soutenait matériellement et à l'occasion financièrement (par exemple, en l'abritant durant l'été). De plus, deux amies, ses confidentes, ont particulièrement été proches d'elle à ce moment.

Elle considère que ce qui l'a le plus aidée au cours de ses études collégiales c'est le fait de savoir de plus en plus ce qu'elle vouait, c'est-à-dire avoir une carrière, ce qui l'a poussée à continuer et à voir les études de façon positive. Enfin, Félice, dit de ses études collégiales qu'elles ont été une étape très importante qu'elle a réussie et dont elle est particulièrement fière.

Niveau universitaire :

Comme il n'y avait pas de travail dans son domaine lorsqu'elle a terminé sa technique, Félice a donc décidé qu'il serait avantageux et propice pour elle de poursuivre ses études au niveau universitaire au Saguenay. Ainsi, elle a fait un baccalauréat en sciences infirmières, à temps complet, et c'est au cours de sa dernière année de scolarité qu'elle a commencé à travailler dans son domaine à temps partiel. Elle est très fière d'elle, tout comme l'est sa mère et sa grand-mère, d'avoir fait des études universitaires, et elle se rappelle ne jamais l'avoir envisagé au cours de ses études primaires et secondaires. D'ailleurs, elle dit être la seule de sa famille (incluant les cousins) à avoir fréquenté l'université.

Son conjoint a particulièrement été significatif pour elle au cours de ses études universitaires en partageant les coûts de loyer avec elle entre autres. Elle a également rencontré une intervenante à l'université qui a été très signifiante pour elle, tant comme appui scolaire que personnel. D'ailleurs, elle décrit cette rencontre comme la principale opportunité s'étant présentée à elle au cours de ses études universitaires. De même, pour elle, les prêts et bourses du gouvernement ont été une chance ou une opportunité considérable puisque cela lui a permis de poursuivre ses études, ce qu'elle n'aurait probablement pas pu faire autrement. Enfin, elle décrit ses études universitaires comme ayant été assez difficiles à plusieurs niveaux (académique, monétaire, etc.)

En général :

De manière générale, Félice n'a pas particulièrement été marquée par d'autres personnes que sa mère, sa grand-mère et quelques amis durant son parcours scolaire. Son père, sans pour autant dévaloriser les études, n'a pas été un appui moral pour elle.

Du préscolaire jusqu'aux études de niveau collégial, Félice ne peut établir quelles ont pu être les principales opportunités ou contraintes qu'elle a rencontrées. C'est seulement au niveau universitaire qu'elle attribue le qualificatif de « principale opportunité rencontrée » à sa rencontre avec une intervenante de l'université et à la relation qui en a découlé. Mais, même à ce niveau d'études, elle ne peut pointer un événement particulier qui aurait été une contrainte majeure à son cheminement scolaire.

Bien que sa situation financière n'ait pas toujours été facile à concilier avec les études, elle dit qu'elle n'en a pas souffert puisqu'elle a appris de ses parents à être raisonnable tout en étant fonceuse.

Enfin, Félice dit avoir eu un beau parcours scolaire, pas trop houleux. Elle a toujours aimé l'école et sa principale motivation à la fréquenter résidait en son rêve d'avoir une carrière, ce que ses parents n'avaient pas eu la chance d'avoir.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Félice attribue sa réussite scolaire jusqu'à l'université à sa personnalité. Elle se dit tenace et positive. Elle croit que le fait d'avoir eu un but à atteindre (avoir une carrière) a fait la différence pour elle. Enfin, elle ne croit que l'une ou l'autre des personnes de son entourage n'ait pu influencer significativement son cheminement scolaire.

FLEUR (F4)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Fleur est l'aînée d'une famille de 5 enfants (5 filles). Au cours de ses études, son père, qui n'avait qu'une 5^e année, a occupé divers emplois dont ceux de bûcheron et de camionneur et sa mère, qui avait atteint la 7^e année, était femme au foyer la plupart du temps. Fleur a fréquenté l'école primaire au Lac Saint-Jean, en milieu rural, au cours de sa première année d'études, elle est ensuite déménagée avec sa famille à Québec où elle y a fait sa 2^e et sa 3^e année puis, son père ayant déniché du travail sur la Côte Nord, elle y a étudié quelques moins, en 4^e année. Mais, son père ayant perdu son emploi, toute la famille est retournée vivre au Lac Saint-Jean où elle a terminée sa 4^e et fait sa 5^e, 6^e et 7^e année. C'est à cette dernière époque que sa famille a commencé à avoir des difficultés financières importantes. Fleur a fait ses études secondaires et collégiales au Lac Saint-Jean. Elle est demeurée avec ses deux parents jusqu'à ce qu'ils divorcent lorsqu'elle était en deuxième année de cégep pour ensuite demeurer avec sa mère. Fleur a ensuite fréquenté le niveau universitaire au Saguenay où elle demeurait en pension et elle retournait chez sa mère les fins de semaine et durant les congés. Au cours de son parcours scolaire ininterrompu, du début des années 60 à la fin des années 70, Fleur a toujours maintenu un bon rendement académique dans l'ensemble, quoique qu'à certaines époques elle est eu de la difficulté à obtenir des résultats à la hauteur de ses capacités étant trop préoccupée par l'insécurité financière et le climat tendu dans sa famille. Aucune des sœurs cadettes de Fleur n'a fait d'études universitaires (quatre ont obtenu au plus un DEP et une autre n'a pas terminé ses études collégiales).

L'appui dont a bénéficié Fleur au cours de ses études n'a été qu'en diminuant. Lorsqu'elle était au primaire, sa mère l'a beaucoup supportée, notamment par de l'aide aux devoirs. Cependant, au cours de ses études de niveau secondaire, sa mère est tombée malade et son père a développé des problèmes d'alcoolisme, et cela a grandement contribué à la détérioration de leur appui à ses études. Il reste que les parents de Fleur valorisaient la scolarisation jusqu'à ses études secondaires, puis ils ont davantage été neutre lorsqu'elle a entrepris ses études post-secondaires. Quant à ses sœurs, elle n'ont pas joué de rôle significatif et positif dans la scolarisation de Fleur, ces dernières se montrant le plus souvent jalouses de son cheminement et de ses capacités intellectuelles.

Enfin, Fleur a rapidement compris ce qui se passait lorsque ses parents ont commencé à éprouver des difficultés financières importantes. Elle était alors en 4^e année. Cela lui a fait vivre beaucoup d'insécurité tout au long de son parcours scolaire.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau primaire :

Fleur a commencé ses études à l'école primaire dès l'âge de 5 ans, ses tantes institutrices à l'époque la trouvant plutôt brillante pour son âge. Elle a donc fait sa première année au Lac Saint-Jean, en milieu rural, un moment heureux pour elle où elle a eu une enseignante d'une belle bonté, chaleureuse et affectueuse, ce qui était fort apprécié par l'enfant

affectueuse qu'elle était. Ce fut une belle année dans l'ensemble pour Fleur. Puis, cette dernière est déménagée avec sa famille à Québec où elle a fait sa 2^e et sa 3^e année dans une école où elle a été bien traitée dans l'ensemble. Ses cousines fréquentaient aussi son école et cela la rassurait. Puis, elle a fait presque entièrement sa 4^e année sur la Côte-Nord, son père s'y étant trouvé du travail. Fleur garde un bon souvenir de cette école bien qu'elle y ait vécu certains conflits avec son enseignante qui ont été réglés grâce à l'intervention de sa mère. Fleur a ensuite dû terminer sa 4^e année et faire sa 5^e, 6^e et 7^e année au Lac Saint-jean puisque sa famille y était retournée suite au congédiement de son père. C'est précisément à ce moment que la famille de Fleur a commencé à avoir de gros problèmes financiers et cette dernière l'a rapidement perçue. Elle se souvient très bien du changement de niveau sociale qu'elle a ressentie à ce moment.

Fleur aimait donc beaucoup l'école. Elle dit qu'il fallait qu'elle apprenne absolument et cela la motivait dans ses démarches d'apprentissage. Sa mère l'a beaucoup aidée à cette époque, notamment par de l'assistance aux devoirs. Aux yeux de Fleur, elle était stimulante et valorisante. Fleur a particulièrement été marquée par ses enseignantes du primaire. Elle dit qu'elles ont été significatives en ce sens que ses enseignantes étaient des exemples et des mentors pour elle. Ces enseignantes l'ont valorisée à travers ses bons résultats scolaires et cela a constitué une opportunité ou une chance pour Fleur. À l'inverse, elle attribue la principale contrainte à son cheminement scolaire au primaire aux difficultés financières de ses parents qui l'a faisait sentir insécurise.

Enfin, Fleur garde de bons souvenirs de ses enseignantes du primaire qui ont fait plus que lui enseigner, elles l'ont aimée et valorisée.

Niveau secondaire :

Fleur a fait ses secondaires 1^{er}, 2^e et 3^e secondaire dans une première école puis elle a été déplacée en 4^e et 5^e année de ce même niveau dans un autre établissement qui venait d'être construit. Elle a eu de la difficulté à s'adapter à ce niveau d'études au départ, cette dernière étant plus jeune que ses compagnons de classe (entrée au primaire à 5 ans). Entre autres, Fleur se souvient avoir trouvé stressant le fait que les garçons lui portaient de l'intérêt. Elle se rappelle également que la présence d'une de ses tantes, institutrice à cette école, l'avait réconfortée dans son insécurité.

Fleur a aussi trouvé plus ardue les trois premières années de ses études secondaires, celles-ci ayant été minées par le climat de plus en plus difficile à la maison. En effet, sa mère est tombée malade à ce moment et son père, le plus souvent absent pour le travail, avait développé un problème d'alcoolisme qui prenait de plus en plus d'ampleur. Cela la perturbait beaucoup. Elle se souvient avoir été obligée de se rendre à l'école avec des vêtements sales et cela l'a rendait vraiment inconfortable. De plus, le fait de ne pas avoir une chambre ou un coin à elle seule pour étudier lui a énormément manqué. En effet, avoir un lieu de travail bien à elle était une chose sacrée. Cependant, avant d'entrer en 4^e année du secondaire, ses parents ont déménagé dans un endroit plus grand qui lui a permis de

s'approprier un petit coin à elle. Elle se souvient s'être payée un pupitre à cette époque, avec de l'argent qu'elle gagnait en faisant de l'entretien ménager.

De l'école qu'elle a fréquenté en 4^e et 5^e secondaire elle garde un très bon souvenir, notamment de la bibliothèque tout neuve qui s'y trouvait. Elle dit aussi avoir eu de bons professeurs au cours de ses études à ces niveaux.

Fleur se rappelle que le fait qu'elle ait commencé à gagner de l'argent dès le troisième secondaire lui a permis de sentir plus en sécurité face aux problèmes financiers de ses parents. Quant à ces derniers, bien qu'ils aient joué un rôle plutôt mitigé dans la scolarisation de Fleur à ce niveau d'études, il n'en reste pas moins qu'elle se souvient qu'ils valorisaient tout de même le fait qu'elle continue d'étudier. De plus, il était clair dans l'esprit de Fleur que les études était sa planche de salut, ce qui lui permettrait d'être un jour indépendante financièrement. C'est cela qui la motivait à persévérer tout comme son goût prononcé pour l'apprentissage.

Fleur se souvient de la fascination qu'elle avait pour le frère d'une amie voisine qui fréquentait l'université lorsque elle-même était en 3^e secondaire. D'ailleurs, tous les membres de cette famille ont été significatifs à ses yeux par l'importance qu'ils accordaient aux études post-secondaires. Elle se souvient des discussions scientifiques qu'elle a eu avec le garçon en question qui faisait un baccalauréat en biologie. Cela la « remplissait », il était un modèle pour elle et c'est vraiment à ce moment qu'elle dit avoir fait l'équation « instruction égale argent et choix ». De plus, elle se rappelle de la visite chez elle d'une de ses tantes dont les enfants avaient fait de l'université et ces derniers étaient également des modèles à suivre pour Fleur. De même, un couple chez qui elle faisait de l'entretien ménagé a joué un rôle significatif dans sa vie. En effet, le maître de maison était un homme instruit qui lui prêtait des livres et sa femme s'est beaucoup préoccupée de l'éducation de Fleur. Cette dernière dit de ces personnes qu'elles ont été des substituts à sa famille.

Fleur dit des relations qu'elle a développé avec sa famille voisine et les gens chez qui elle travaillait, comme de la visite de sa tante, qu'elles ont été des opportunités qui ont facilité son parcours scolaire. Le fait de ravoir à nouveau son petit coin sacré pour étudier à été particulièrement aidant tout comme le fait d'avoir été dans une classe non mixte en 3^e secondaire alors qu'elle avait de la difficulté à côtoyer les garçons. Quant à la principale contrainte à son cheminement, Fleur l'attribue à l'alcoolisme de son père qui avait pris des proportions sans précédent ce qui lui occasionnait de l'anxiété. Cela l'empêchait de dormir à un point tel qu'elle a dû prendre des médicaments pour dormir la nuit et pour la tenir éveillée le jour.

Enfin, Fleur dit de ses premières années au secondaire qu'elles ont été marquées par la peine (liée au problèmes familiaux) mais aussi par la découverte. En effet, son intérêt pour l'école n'a jamais faiblie. Puis, ses deux dernières années au secondaire ont été marquées par l'augmentation de sa confiance en elle-même, par le renforcement de son goût

d'apprendre et de poursuivre ses études. Elle voyait grand et ne voulait pas être limitée. Elle avait de l'ambition.

Niveau collégial :

Fleur a choisi de fréquenter un collège situé au Lac Saint-Jean pour sa proximité. Elle aurait aimé aller étudier au Saguenay mais elle n'en avait pas les moyens. De plus, elle ne se voyait pas quitter les bancs d'école pour aller sur le marché du travail à cette époque (manque de confiance). Comme elle aspirait à devenir traductrice ou journaliste, l'orienteur qu'elle avait rencontré au secondaire lui avait suggéré de s'inscrire en lettres, ce qu'elle a fait. Selon elle, ce sont les deux plus belles années de sa vie. Fleur a beaucoup aimé étudier dans un cégep où la population étudiante n'était pas trop élevée. De plus, l'atmosphère d'espoir face à l'avenir qui y régnait la faisait sentir dans son élément. Elle s'y sentait indépendante et autonome.

Les professeurs qu'elle a fréquenté ont joué un rôle important dans le passage au collégial de Fleur. L'un d'eux l'a particulièrement marquée par sa confiance et son écoute. Elle s'entendait bien avec lui. Ce dernier la considérait et valorisait son travail scolaire. Pour elle, le fait d'avoir pu étudier dans ce cégep chaleureux, au climat familial, a été une opportunité importante à son cheminement scolaire.

Elle se souvient aussi que ses prêts et bourses (aide financière du gouvernement) ont augmenté lorsque ses parents ont divorcé et cela l'a aidée. Cependant, ce divorce lui a également nuit parce qu'elle a dû déménager avec sa mère dans un petit loyer où elle n'avait plus d'endroit à elle pour étudier et ses résultats scolaires en ont été affectés. Son travail d'été dans la restauration l'a également aidée au niveau financier mais cela lui a aussi permis de la renforcer dans sa conviction qu'elle ne voulait pas faire cela toute sa vie et qu'il ne s'agissait que d'une situation temporaire.

Enfin, Fleur dit que son passage au collégial a permis l'épanouissement de sa personne et de ses capacités. Ses souvenirs de cette époque la font sourire.

Niveau universitaire :

Fleur était acceptée en traduction dans une université de Québec mais elle a plutôt choisi de s'inscrire au baccalauréat en linguistique, au Saguenay, afin de pouvoir retourner chez sa mère le plus régulièrement possible, cette dernière se qualifiant de trop ennuyeuse pour s'éloigner de sa famille. En effet, Fleur pensionnait au Saguenay puis retournait à la maison chaque fin de semaine et durant les congés. Elle avait choisi la linguistique parce qu'elle était performante en français. Cependant, peu de temps après son entrée à l'université, un ami qui étudiait lui aussi à l'université lui a fait réaliser qu'il y avait peu de d'ouvertures dans ce domaine et qu'il serait plus stratégique pour elle de s'inscrire au baccalauréat en enseignement en études françaises. Ayant pleinement confiance au jugement de son ami, Fleur a donc suivi ses conseils et a changé de concentration d'études très rapidement.

Fleur a eu de la difficulté à s'adapter à la vie universitaire, trouvant les professeurs plutôt froids. Puis, au cours des ses deux années d'études subséquentes, elle s'est adaptée à ce niveau. Malgré cela, elle qualifie de « moyen » son passage à l'université. Sa principale motivation était alors d'obtenir son diplôme de baccalauréat. Elle se rappelle à quel point sa famille lui manquait. Il lui arrivait même de rater des cours afin de se rendre plus tôt chez elle les fins de semaines, bien que sa mère lui ait fait sentir à quelques occasions que ce n'était pas nécessaire. Quant à cette dernière, elle était fière du parcours scolaire de sa fille mais sans plus.

Fleur se rappelle d'un pensionnaire où elle vivait qui a joué un rôle significatif au cours de ses études universitaires. Il voyageait avec elle lorsqu'elle retournait chez sa mère au Lac Saint-Jean et ils ont développé une amitié qui lui a procuré le support et l'encouragement dont elle avait besoin.

Les méthodes de travail qu'elle avait développées dans un cours du secondaire ont été une opportunité qui a facilité son parcours universitaire. Quant à la plus grande contrainte à ce même niveau, Fleur l'attribue aux difficultés financières qu'elle a eu à cette époque. Malgré l'appui financier gouvernemental dont elle bénéficiait, elle avait beaucoup de difficulté à joindre les deux bouts, ayant même à se priver de nourriture.

Enfin, Fleur dit que son passage à l'université n'a pas été la joie et qu'elle a trouvé le milieu plutôt froid.

En général :

Fleur a aimé les études en général. Elle dit avoir trouvé la motivation à poursuivre ses études d'abord dans son goût pour l'apprentissage mais aussi dans son envie d'avoir un jour son indépendance financière.

Plusieurs personnes ont joué des rôles significatifs dans le parcours scolaire de Fleur. Au primaire, se sont ses enseignantes qui l'ont marquée. Au secondaire, c'est une famille voisine (fils universitaire), des gens scolarisés chez qui elle faisait de l'entretien ménager et des cousins ayant fréquenté à l'université qui ont été des modèles pour elle en terme de valorisation des études post-secondaires. Au collégial, se sont à nouveau ses enseignants qui l'ont marquée puis, à l'université, elle a développée une relation d'amitié importante avec un garçon résidant à la même pension qu'elle. Avoir tous ces modèles a été pour Fleur l'opportunité la plus importante à son cheminement scolaire. Quant à la principale contrainte à son parcours scolaire, Fleur l'attribue d'abord aux difficultés financières de sa famille qui la rendait anxieuse. De plus, elle dit avoir manqué d'encadrement dans le sens où elle se sentait trop jeune pour être laissée à elle-même au cours de ses études post-secondaires.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Fleur attribue son cheminement scolaire qui l'a menée jusqu'à l'université à sa motivation, à son goût d'apprendre. Elle n'a jamais dit « je ne suis pas capable ».

FÉLICITÉ (F5)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Félicité est fille unique. Elle a été élevée par sa mère, son père ayant été absent depuis sa naissance. Un de ses cousins, de 10 ans son cadet, est demeuré avec elle et sa mère. La mère de Félicité a commencé à travailler dès l'âge de 11 ans et n'avait donc pas terminé le primaire. Cette dernière est cependant retournée aux études lorsque Félicité a eu 10 ans et elle a eu divers emplois plus ou moins rémunérateurs. Félicité est donc demeurée avec sa mère jusqu'à son entrée au collégial et elle a déménagé à plusieurs reprises. Elle a fréquenté plusieurs écoles primaires et secondaires différentes, surtout dans la grande région urbaine de Montréal, mais aussi dans les régions des Laurentides, de la Beauce et même au Nouveau-Brunswick. Elle a également passé certaines périodes de temps chez ses oncles et tantes, et ce surtout durant les vacances estivales. Félicité a fréquenté l'école primaire et secondaire du début à la fin des années 70. Elle a fait des études de niveau secondaire interrompues à quelques reprises du début au milieu des années 80. Elle a fait son entrée au collégial à la fin des années 80 et a de nouveau quitté les bancs d'école pour retourner à l'université au début des années 90. Enfin, elle qualifie son rendement scolaire de nul et très ardu au primaire et au secondaire, de plus facile au cégep et d'excellent à l'université, et ce parce qu'elle avait de l'intérêt pour ce qu'elle faisait à ce deux derniers niveaux.

La mère de Félicité a adopté une attitude plutôt passive face à la fréquentation scolaire de sa fille aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Sans dévaloriser les études, elle ne les valorisait pas non plus. Cependant, lorsque sa fille a commencé à démontrer un réel intérêt pour les études de niveau post-secondaire, elle l'a soutenue moralement. Elle s'est montrée très fière d'elle, tout comme son cousin qu'elle considère comme son frère.

Finalement, Félicité semble avoir toujours eu conscience de sa condition socio-économique difficile. Elle faisait avec cette situation en adoptant par exemple un style vestimentaire très particulier (vêtements recyclés).

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau préscolaire :

Félicité se souvient tout particulièrement à quel point elle haïssait l'école dès le préscolaire, et ce dans le cas des deux écoles qu'elle a fréquentées, dont l'une à laquelle elle était pensionnaire. Elle se rappelle avoir été malmenée par d'autres élèves de sa classe dès sa première journée à la maternelle. Elle ne voulait donc pas y retourner et n'y voyait aucun intérêt. Elle se rappelle également que sa mère ne l'avait pas accompagnée lors de la première journée d'école et qu'elle n'avait pas démontré d'intérêt particulier face à ce changement dans la vie de sa fille.

Bien qu'elle détestait l'école, Félicité se souvient d'une religieuse qui a été significative à ses yeux car, bien qu'elle ait été reconnue comme étant très sévère, cette dernière s'intéressait à elle. Félicité croit que le fait d'avoir eu à changer d'école au cours de son

passage à la maternelle a été une première contrainte à son cheminement scolaire. Enfin, elle qualifie ce niveau d'étude d'enfer. Elle se sentait comme un extra-terrestre à l'école, sur une autre planète.

Niveau primaire :

Le passage au primaire a été plutôt difficile pour Félicité. Elle se souvient avoir fait l'école buissonnière dès la première journée après avoir jugé qu'il serait plus agréable d'aller se promener que de s'entourer de tous ces inconnus. De plus, elle se souvient avoir été humiliée à cause de sa tenue vestimentaire. Cela l'avait terrorisée.

Félicité a fréquenté 5 écoles primaires différentes, cela s'expliquant par des déménagements fréquents. Elle garde un rare bon souvenir d'une visite à Ottawa (au Musée des sciences et des technologies). Elle se souvient également avoir été une élève aux comportements déviants. Il lui arrivait de se sauver par la fenêtre et elle faisait bien des pitreries en classe, ce qui lui méritait souvent des retenues. Elle était un enfant plutôt solitaire puisque les changements fréquents d'établissements scolaires qu'elle subissait ne lui permettait pas de développer de sentiment d'appartenance, ce qui a été pour elle une contrainte à son cheminement scolaire.

Félicité n'a donc pas aimé du tout son passage au niveau primaire. Pour elle, le fait de devoir fréquenter l'école était la pire chose qui lui soit arrivée. Elle se rendait à l'école uniquement par obligation. Pourtant, elle aimait énormément lire, écrire et dessiner. D'ailleurs, elle avait un talent certain pour les arts. Pour ce qui est de l'appui de sa mère, elle adoptait une attitude plutôt neutre. Félicité ne se souvient pas avoir fait de devoir à la maison, à part ceux liés aux arts plastiques, donc sa mère n'avait pas à l'aider. Elle se souvient d'une amie qui a été particulièrement importante pour elle au primaire mais sans plus.

Félicité considère que le fait de devoir encore changer d'école régulièrement a été une contrainte à son cheminement scolaire puisqu'elle devait toujours recommencer le processus d'adaptation à un nouveau milieu. Enfin, elle se rappelle à quel point elle avait hâte de quitter le primaire pour le secondaire. Cependant, elle dit n'avoir jamais envisagé qu'elle pourrait un jour fréquenter le cégep ou encore moins l'université, tant au primaire qu'au secondaire.

Niveau secondaire et arrêt des études :

Félicité a eu des problèmes importants de consommation de drogue au cours de ses études secondaires, ce qui s'est résorbé à son entrée au collégial. Elle ne se rappelle presque pas de son premier secondaire à cause de cela. Elle a changé d'école à deux reprises au cours de cette première année puis elle a quitté les bancs d'école en deuxième secondaire. Elle a occupé divers emplois pendant 6 mois. Elle a ensuite tenté un retour aux études dans un centre de formation aux adultes (enseignement modulaire) mais, n'étant pas assez motivée, elle a laissé tomber pour s'inscrire à un cours de coiffure qu'elle n'a pas terminé non plus puisqu'elle a déniché un emploi dans ce domaine sans avoir à être diplômée.

Félicité a ensuite décidé qu'elle voulait devenir graphiste, ce qui l'a convaincue de retourner encore une fois à l'école aux adultes où elle a terminé les cours nécessaires à l'obtention d'un DES. Cependant, à son retour d'un voyage, elle a travaillé durant un été avec une clientèle déficiente et cela lui a donné la piqûre : elle voulait dorénavant travailler avec des gens en difficulté. Elle a donc fait une demande en éducation spécialisée dans un collège de Montréal où elle a été acceptée sur la base de son expérience de travail.

Enfin, Félicité se rappelle des écoles secondaires qu'elle a fréquentées comme étant particulièrement difficiles et caractérisées par la violence et le racisme. Bien que sa mère se montrait consciente du potentiel de sa fille, elle n'avait pas d'attente quant à son parcours scolaire. Félicité était une jeune fille solitaire et rebelle. Elle garde des souvenirs plutôt décousus de son passage à l'école secondaire.

Niveau collégial et arrêt des études :

Félicité a particulièrement aimé ce niveau d'études qu'elle a fréquenté par choix. Elle avait des cours du soir en technique d'éducation spécialisée et travaillait le jour dans ce domaine. Tout se passait plutôt bien pour elle puisqu'elle se réalisait à travers sa passion de travailler à aider les gens. Sa mère et son cousin étaient particulièrement fiers d'elle. Sa mère l'encourageait beaucoup et veillait sur elle lorsqu'elle a quitté le nid familial pour s'installer en appartement.

Elle n'a cependant pas terminé sa technique puisqu'elle a eu l'opportunité de voyager quelques mois. Cependant, l'un de ses enseignants du collège l'avait fortement encouragée à s'inscrire à l'université en adaptation scolaire et sociale, ce qu'elle a fait dès son retour de voyage. Elle a donc été acceptée par une université située à Montréal dans ce programme sur la base de son expérience. Elle considère d'ailleurs cette admission comme ayant été une opportunité importante à son cheminement scolaire.

Niveau universitaire et arrêt des études:

Félicité se souvient à quel point elle a travaillé fort au cours de ses études universitaires et elle s'y sentait vraiment à sa place, ce que plusieurs professeurs lui confirmaient. Elle aimait vraiment ce qu'elle y faisait. Sa mère était toujours aussi fière d'elle. D'ailleurs, dans les moments plus difficiles, Félicité dit avoir persévééré pour sa mère, et ce afin de lui donner raison d'avoir cru en elle. Elle se rappelle aussi particulièrement d'une enseignante avec qui elle a fait un stage. Elle la valorisait beaucoup.

Elle considère que ce qui a le plus facilité son parcours universitaire c'est le fait que les gens qui l'entouraient lui faisait sentir qu'elle était à sa place. Cependant, Félicité a dû faire face à une contrainte majeure au cours de son passage à l'université. En effet, son ami de cœur était un homme violent et extrêmement jaloux à la fois de ses études et de ses fréquentations. Cette relation étant devenue invivable, elle a dû le quitter et fuir en venant s'établir au Lac St-Jean, chez un ami de longue date. Félicité a ensuite terminé son baccalauréat (il lui manquait un seul cours) par le biais de la Télé-Université. Enfin, elle dit

de son passage au niveau universitaire qu'il lui a permis de grandir, de devenir plus mature et plus responsable.

En général :

Félicité a bénéficié de l'appui de sa mère au moment où elle s'est décidée à se reprendre en main. Elle a été particulièrement significative pour elle car elle a su croire en ses capacités. Elle cible également plusieurs membres du personnel scolaire comme ayant été une motivation à persévéérer et à se réaliser, et cela bien qu'ils lui aient fait sentir qu'elle ne valait rien. Cela lui a servi de motivation par la négative en quelque sorte puisqu'elle refusait leur verdict.

Elle croit que la principale opportunité qui a facilité son cheminement scolaire c'est le fait de pouvoir concilier travail et études, ce qui lui permettait d'être autonome. Elle dit aussi que ce fut une chance importante pour elle d'être acceptée à l'université. À l'inverse, Félicité croit que les multiples déménagements et changements d'établissements scolaires qu'elle a subi au cours de ses premières années d'études ont été une contrainte majeure à son parcours scolaire, puisqu'elle avait beaucoup de difficultés à développer un sentiment d'appartenance qui l'aurait sécurisée.

Bien que Félicité ait détesté l'école de la maternelle au secondaire, ne s'y rendant que par obligation, elle a pu développer un amour des études aux niveaux post-secondaires parce qu'elle a fréquenté le collège et l'université par choix et par goût. Enfin, Félicité décrit son parcours scolaire comme un désert à la terre non fertile qui s'est transformé en un jardin fleuri.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Félicité attribue son cheminement scolaire à son envie d'aider les gens, notamment ceux en difficulté et qui ne croient plus en eux. Elle croit aussi que son entêtement à continuer ses études est attribuable en partie à son besoin de prouver à ceux qui la dévalorisait qu'elle était capable de réussir ce qu'elle entreprenait et ce qu'elle voulait.

FABIENNE (F6)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Fabienne est la cadette d'une famille de 4 enfants (4 filles). Au cours de ses études, son père, qui n'avait qu'une 7^e année, et sa mère, qui avait atteint la 5^e année, étaient tous deux à la maison, sans emploi et bénéficiant de la sécurité du revenu, son père étant invalide. Fabienne a habité chez ses parents jusqu'à la fin de son secondaire, en milieu rural, dans la région du Saguenay. Du milieu des années 60 à la fin des années 70, elle a d'abord fréquenté une école primaire de village puis elle a fait son secondaire dans une polyvalente en milieu urbain. Fabienne n'a pas poursuivi ses études au niveau collégial et s'est mariée peu après avoir terminé le secondaire. Elle a fait un retour aux études, à l'université, près de vingt-cinq ans plus tard, suite à plusieurs événements difficiles dans sa vie (divorce, faillite, etc.). Pour ce qui est de son rendement académique, elle le considérait bon en général au primaire, un peu moins au secondaire, et à nouveau bon au niveau universitaire. En ce qui concerne ses sœurs, deux d'entre elles ont plus ou moins une 10^e année et l'autre a obtenu un D.E.P..

Fabienne n'a pas bénéficié d'un appui scolaire quelconque par sa famille. Sans dévaloriser l'éducation scolaire, elle ne la valorisait pas non plus. En fait, Fabienne dit de sa famille que, sans être un support, elle n'a pas été non plus une barrière à sa scolarisation.

Enfin, Fabienne a tôt pris conscience de sa condition socio-économique difficile mais cela s'est fait davantage sentir lorsqu'elle a commencé à fréquenter le secondaire en milieu urbain.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau primaire :

Fabienne a commencé à fréquenter l'école primaire à l'âge de 5 ans. En effet, sa mère, qui la trouvait plutôt « bâtie » pour son âge, en avait fait la demande. Fabienne a bien aimé ses études de niveau primaire. Elle se rappelle qu'elle avait hâte d'y aller car elle trouvait plutôt pénible d'avoir à demeurer seule à la maison avec ses parents alcooliques. De même, elle aimait l'école, les apprentissages qu'elle y faisait et elle avait bien du plaisir à jouer avec ses amis.

Fabienne se décrit comme une petite fille « rough » mais non turbulente qui préférait jouer avec les garçons. Elle s'est aussi sentie responsable jeune de son apprentissage puisque ses parents, sans pour autant dévaloriser l'école, ne l'appuyaient pas de manière significative. D'ailleurs, elle dit qu'elle a dû agir de manière responsable sur tous les plans très jeune puisque ses parents ne le faisaient pas.

À ce moment de sa scolarité, et jusqu'à son cinquième secondaire, Fabienne ne savait pas ce qu'elle voulait faire de sa vie. Elle dit même ne pas l'avoir su avant ses quarante ans, soit lors de son entrée à l'université.

Elle a particulièrement été marquée par son enseignante de 3^e année qu'elle décrit comme fine et à son écoute. De même, sa grand-mère a été un modèle pour elle au cours de son primaire, ce que sa mère n'était pas. C'était une femme de caractère et de décision qui savait ce qu'elle voulait et ce qu'elle ne voulait pas. Fabienne se rappelle de son soutien lors des périodes plus difficiles à la maison, ce qui était grandement lié à l'alcoolisme de ses parents.

Fabienne dit ne pas avoir rencontré d'opportunité majeure au cours de ses études primaire ni de contrainte car les difficultés familiales qu'elle vivait ne se répercutaient pas sur son rendement académique. Enfin, Fabienne se rappelle qu'elle a aimé ce niveau d'études, qu'elle a apprécié apprendre à lire et à écrire dans un milieu scolaire quasi familial étant donné qu'il s'agissait d'une petite école de village.

Niveau secondaire:

Le passage du primaire au secondaire s'est bien fait même si Fabienne est passée d'une petite école à une polyvalente réputée difficile de quelques milliers d'élèves. Elle avoue cependant avoir eu de la difficulté à s'adapter au fonctionnement scolaire de ce niveau d'études, plus particulièrement au fait d'avoir des professeurs différents pour chaque matière et ce sur un horaire de 5 heures de cours différents chaque jour.

Elle garde un assez bon souvenir de ses deux premiers secondaires bien qu'elle ait été le souffre-douleur d'une petite bande de jeunes plus vieux qui l'ont harcelée tant psychologiquement que physiquement. Elle garde aussi de mauvais souvenirs des manifestations d'étudiants et de deux professeurs qu'elle a eu en cinquième secondaire.

C'est à partir de sa troisième année du secondaire, et ce jusqu'à la fin de ses études à ce niveau, que les choses se sont gâtées pour elle. Fabienne a adopté un comportement de révolte à l'école, envers les professeurs notamment, à cause de la colère et des frustrations accumulées et liées au dysfonctionnement et à la pauvreté de son milieu familial. Son goût pour l'école s'est alors estompé mais elle préférerait de loin y aller plutôt que de demeurer à la maison.

Fabienne ne peut pointer l'une ou l'autre des personnes de son entourage comme ayant eu un rôle significatif dans son cheminement scolaire au secondaire ni d'opportunité qui se serait présentée à elle. Cependant, elle qualifie de contrainte majeure à son cheminement un travail de session demandé en français qui consistait à écrire un livre alors qu'elle n'avait pas de réel talent pour l'écriture. Cela l'a traumatisée.

Fabienne dit ne pas avoir eu davantage d'appui de sa famille au cours de son secondaire. D'ailleurs, après que ses deux demandes d'admission au collégial (technique) ait été refusées, ni sa famille, ni son entourage scolaire ou social ne s'en est soucié. Enfin, elle se rappelle de son secondaire comme étant une période où elle ne trouvait pas ce qu'elle voulait faire de sa vie et ce jusqu'en cinquième secondaire, moment où elle s'est découvert un certain goût pour les métiers non-traditionnels.

Arrêt des études :

Fabienne ne voyait pas d'autre avenue que de cesser d'étudier suite aux refus d'amission à deux techniques au collégial. De même, elle ne connaissait pas l'existence du système de prêts et bourses gouvernemental qui aurait pu lui venir en aide financièrement. Elle s'est donc rapidement mariée, et ce en partie pour fuir le milieu familial.

Au cours de ses années de mariage, elle a d'abord travaillé au côté de son conjoint dans le milieu agricole et elle a aussi occupé différents emplois plus ou moins rémunérateurs. Lors de ses périodes de chômage, elle a participé à différents programmes tel « Transition au travail » et « Initiation au métiers non-traditionnels » offerts aux personnes bénéficiant du chômage. Après s'être séparée de son conjoint, elle a vécu de la sécurité du revenu et a suivi un cours (ou programme) offert aux femmes désirant retourner sur le marché du travail (Accès-Travail-Femmes) et cela a débouché sur un emploi à temps plein dans le domaine de l'aide aux plus démunis.

Malheureusement, la relation avec son nouveau conjoint a tourner au cauchemar et elle y a tout perdu, jusqu'à en faire faillite. C'est à ce moment qu'elle a décidé de retourner aux études dans un domaine lié à l'emploi qu'elle avait décroché par l'intermédiaire du programme Accès-Travail-Femmes. D'ailleurs, elle indique que c'est vraiment à ce moment que les études sont devenues pour elle un moyen qui pouvait lui permettre de se sortir de la pauvreté.

Elle a fait une demande dans un cégep de la région du Saguenay en éducation spécialisée, une technique contingentée, et elle a été refusée. Elle s'est donc retrouvée dans un autre Cégep de la même région et alors qu'elle était sur le point de commencer sa session en Intégration, un membre du personnel administratif lui a suggéré d'aller voir à l'université (de la région du Saguenay également) ce qui s'offrait dans le domaine dans lequel elle désirait étudier. Elle a donc suivi ces conseils, bien que pour elle l'université n'était accessible qu'aux doués et aux plus fortunés, et s'est finalement inscrite, à la toute dernière minute, à un certificat universitaire en intervention communautaire. De même, elle a fait les démarches nécessaires afin de bénéficier des programmes de prêts et bourses offerts par le gouvernement.

Niveau universitaire :

Son arrivée sur les bancs de l'université n'a pas été de tout repos. Elle a dû se familiariser avec le milieu universitaire, les cours, les travaux, les ordinateurs, etc. Bien que sa première session fut plutôt difficile, elle n'a pas essuyé d'échec dans aucun cours. L'aide de ses jeunes collègues de classes qui, eux, étaient issus directement du milieu collégial, lui a été indispensable. D'ailleurs, elle qualifient ceux-ci de très significatifs quant à sa réussite scolaire. De même, elle a eu l'appui moral d'un amie rencontrée par le programme Accès-Travail-Femmes qui a également fait un retour aux études universitaires et qui a complété un baccalauréat.

Sa famille, parents et sœurs, n'ont pas démontré de réel intérêt pour sa démarche scolaire universitaire. Elle croit que cette indifférence est probablement liée à une certaine jalousie de leur part.

Ses principales motivations à poursuivre des études universitaires étaient d'abord de s'en sortir (arrêter de travailler au salaire minimum) et ensuite d'obtenir un travail valorisant et payant.

Ses études universitaires étant devenues plus faciles, Fabienne a décidé de faire une demande d'admission au baccalauréat en travail social, celui-ci intimement lié au certificat qu'elle n'avait pas encore terminé. Bien qu'elle ait eu à se faire valoir à plusieurs instances universitaires afin d'être acceptée à ce programme contingenté, elle y ait parvenu et elle est actuellement sur le point de terminer ses études.

Deux opportunités lui ont permis d'en arriver où elle en est, soit la rencontre avec un membre du personnel administratif du cégep qui lui a parlé de l'université et tout le personnel universitaire qui lui a été particulièrement aidant. Enfin, elle décrit son passage à l'université comme quelque chose ayant pris beaucoup de place dans sa vie, quelque chose de valorisant. Pour elle, l'université (l'univers dans la cité, comme elle le spécifie) c'est un monde vraiment à part.

En général :

De manière plus générale, Fabienne dit que c'est le goût d'apprendre qui l'a motivée à poursuivre ses études en plus du besoin d'améliorer son sort, bien que cela est été plus accessoire au cours de son secondaire alors que la principale raison qui la poussait à aller à l'école chaque matin était davantage de fuir le milieu familial. Le fait qu'elle a eu à continuer à travailler dans un magasin de grande surface durant ses études universitaires a été à la fois pour elle une opportunité et une contrainte. En effet, cela lui rappelait pourquoi elle devait persévérer dans ses études mais cela lui a également nuis en terme de temps à leur consacrer. De même, elle dit de l'alcoolisme de ses parents, responsable du dysfonctionnement familial dans lequel elle vivait, qu'il a été la principale contrainte à laquelle elle a dû faire face au cours de ses études. Elle avance même que si ce n'aurait pas été de cela, son parcours scolaire aurait certainement été différent. Enfin, lorsqu'elle jette un regard général sur son parcours scolaire, elle considère qu'il y a eu bien des années de perdues.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Fabienne attribue d'abord le fait qu'elle a atteint les études universitaires à son ouverture d'esprit. Ainsi, elle a su se remettre en question et écouter son instinct. De plus, elle croit que c'est aussi sa volonté à vouloir changer sa façon de vivre et de gagner sa vie en ayant du plaisir qui lui a permis de persévérer.

FRANCISCA (F7)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Francisca est l'avant-dernière d'une famille de 7 enfants (6 filles et 1 garçon). Sa mère de est décédée un mois avant son entrée à l'école maternelle. Son père, qui travaillait à Québec (sa femme et ses enfants devant le rejoindre puisque ceux-ci étaient demeurés au Saguenay), a donc confié ses sept enfants à sa mère (grand-mère paternelle de Francisca) qui habitait en milieu urbain au Saguenay. S'en ait suivi une multitude de déménagements par la suite pour Francisca qui a habité tour à tour en familles d'accueil ou chez ses sœurs, le plus souvent au Saguenay. Elle garde d'ailleurs des souvenirs quelquefois incomplets et diachroniques de son passage à l'école primaire et secondaire.

Francisca a donc fréquenté le niveau préscolaire et primaire de la fin des années 60 au milieu des années 70. Puis elle a poursuivi ses études au secondaire, répétant sa première année à une reprise, du milieu des années 70 au début de 1980. Elle a ensuite commencé des études collégiales qu'elle n'a pas terminées afin de se réorienter vers un DEP en esthétique. Elle s'est ensuite mariée, a travaillé en esthétique, puis elle est retournée sur les bancs d'école au début des années 90 pour compléter un DEC et un baccalauréat par cumul de certificats. Francisca dit avoir eu un rendement académique plutôt moyen au cours de ses études. Pour ce qui est de ses sœurs et de son frère, certains ont obtenu un diplôme du collégial alors que d'autres n'ont seulement terminé leur secondaire mais aucun d'entre eux n'a fait d'études universitaires.

Francisca a bénéficié de l'appui moral de plusieurs de ses sœurs au cours de ses études. Elle se rappelle que son père valorisait la scolarisation mais elle l'a perdu de vu quelques années après avoir été placée en famille d'accueil. Quant aux personnes responsables des familles d'accueil où elle a résidé, peu d'entre elles valorisaient la réussite scolaire, la dévalorisaient même.

Enfin, Francisca a tôt pris conscience de sa condition économique difficile. Cependant, elle se sentait d'abord différentes des autres parce qu'elle était en famille d'accueil.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau préscolaire :

Suite à la mort de sa mère, Francisca est allée demeurer chez sa grand-mère, avec ses sœurs et son frère, et ce quelques semaines avant de faire son entrée à la maternelle. Elle se souvient de l'insécurité qu'elle vivait ce qui l'aménait souvent à se sauver de l'école lors des sorties extérieures pour se rendre chez sa marraine qui demeurait non loin de là. Elle garde tout de même un bon souvenir de ce niveau d'études malgré le deuil à lequel elle était confrontée. Donc, l'année s'est bien passée dans l'ensemble pour cette enfant lunatique et rêveuse. Elle se souvient que l'aînée de la famille la supportait beaucoup, sa grand-mère étant déjà débordée par la charge de ses sept petits-enfants. Enfin, Francisca se rappelle de la maternelle comme d'un bon moment.

Niveau primaire :

Francisca est déménagée chez son père, avec ses sœurs et son frère, à Québec, pour y faire sa première année dans un couvent. Elle se rappelle avoir été corrigée mainte et mainte fois par son enseignante (coups de règle), une religieuse, parce qu'elle était lunatique. Francisca a ensuite été placée en famille d'accueil l'année suivante avec l'une de ses sœurs. Elle a donc fait sa 2^e et sa 3^e année, ainsi que la moitié de sa 4^e année à Québec, dans un autre couvent, où elle dit avoir eu des enseignantes extraordinaires, qui avaient de la sympathie pour elle et qui lui donnaient beaucoup d'affection. Ces dernières ont été particulièrement significatives pour elle. Francisca se souvient avec bonheur de sa 2^e, 3^e et première moitié de la 4^e année où elle a pris conscience de la valeur de l'éducation, une chose qui lui est restée. Elle garde également un bon souvenir de l'encadrement qu'elle y avait trouvé.

Au milieu de sa 4^e année, Francisca a déménagé dans une autre famille d'accueil au Saguenay, en milieu urbain, et y a terminé son primaire, son père étant de retour dans cette région. Ces années ont été beaucoup plus difficiles pour elle. Elle s'est refermée sur elle-même et a été hospitalisée à plusieurs reprises parce qu'elle était atteinte de diabète infantile. De plus, la famille d'accueil dans laquelle elle avait été placée au Saguenay dévalorisait les études et Francisca a ainsi commencé à se laisser aller sur le plan académique.

Enfin, bien que ses souvenirs de ces années scolaires dans 3 écoles différentes soit plus ou moins clairs, elle se souvient tout de même qu'elle aimait apprendre et qu'elle prenait beaucoup de plaisir à lire.

Niveau secondaire :

Francisca a changé de famille d'accueil lorsqu'elle a débuté le secondaire (à la demande de sa sœur). Elle et sa sœur se sont donc retrouvées chez un couple de professionnels, sans enfants, qui les ont choyées (habillement, sports, etc.) et qui valorisaient particulièrement les études. Fait particulier, elle se souvient des photos de graduation qu'elle regardait chez ces gens et à quel point elle avait été impressionnée de cela. Elle se rappelle s'être dit que c'était beau et qu'il serait aussi possible pour elle de faire un jour des études supérieures.

Bien qu'elle ait beaucoup apprécié cette famille, elle a dû de nouveau déménager de foyer en troisième secondaire, dans une autre famille d'accueil, sa sœur étant une adolescente plutôt difficile. Pour cette dernière famille, l'école était sans intérêt. Puis, en 5^e secondaire, elle est allée demeurer avec sa sœur qui s'était alors mariée.

Elle se rappelle de ses premières journées au secondaire comme étant très difficiles. Elle attribue cela à son insécurité et à la peur de faire rire d'elle. Cela s'est cependant vite arrangé. Francisca a doublé son premier secondaire mais garde peu de souvenirs clairs de sa reprise.

De ses années au secondaire, Francisca se souvient à quel point elle avait de la difficulté avec la discipline et le rythme horrible imposé par l'école (changements de classe, les temps restrictifs de pause, etc.). Toujours aussi lunatique et rêveuse, son réseau d'amis s'est

mis à avoir beaucoup d'importance. D'ailleurs, elle attribue davantage sa motivation à poursuivre ses études au côté social qui entourait l'école qu'à son goût pour l'apprentissage. Elle dit également avoir poursuivi ses études secondaires parce qu'elle était mieux à l'école que dans ses familles d'accueil. D'ailleurs, elle explique que, bien qu'elle n'ait pas abandonné les études vers la fin du secondaire, elle était néanmoins « décrochée dans sa tête » et il lui arrivait fréquemment de ne pas se rendre à ses cours, mais Francisca a tout de même obtenu son DES, une chance ou une opportunité importante selon elle.

Quant aux personnes qui l'ont aidée significativement dans son parcours au secondaire, Francisca se souvient de son directeur d'école, lorsqu'elle était en 3^e secondaire, qui l'encourageait à persévéérer et qui lui avait répété à plusieurs reprises qu'elle avait du potentiel. Elle se souvient également d'une travailleuse sociale qui l'avait marquée lorsqu'elle lui avait confié qu'elle regrettait ne pas avoir fait davantage d'études.

Enfin, Francisca dit de son passage au secondaire dans 4 écoles différentes qu'elle en a particulièrement apprécié le côté social bien qu'elle aimait bien apprendre.

Niveau collégial et arrêt des études :

Francisca a fait son entrée au collégial en milieu urbain au Saguenay, d'abord parce qu'une travailleuse sociale lui avait recommandé de poursuivre ses études au collégial afin de profiter du programme de prêts et bourses du gouvernement, et par ce qu'elle désirait demeurer avec ses amis. Elle s'est donc inscrite en sciences humaines parce que le programme était non contingenté et parce qu'elle désirait élargir ses connaissances générales. En fait, selon elle, c'était la seule suite logique des choses qu'elle pouvait envisager à ce moment. Elle n'a cependant pas complété ce DEC, d'abord par manque de motivation (absences au cours, omission de remettre les travaux, etc.) et puis parce qu'elle avait choisi de se réorienter. En effet, après avoir rencontré un orienteur, elle a décidé d'aller faire un DEP d'une durée d'un an, en esthétique, à Québec. Elle a donc complété ce diplôme en demeurant chez l'une de ses sœurs puis elle est revenue travailler au Saguenay, dans ce dernier domaine, afin d'y rejoindre son conjoint de l'époque. Francisca a ensuite eu un premier enfant. C'est à partir de là qu'elle a commencé à se faire davantage confiance, à sentir qu'elle avait une place à quelque part. Elle s'est donc remise en question et elle a décidé de retourner aux études.

Niveaux collégial et universitaire :

Francisca est donc retournée compléter son DEC en sciences humaines dans but de faire ensuite des études universitaires en psychologie (domaine pour lequel plusieurs personnes lui avait dit qu'elle semblait avoir les aptitudes nécessaires) bien qu'elle savait qu'elle aurait pu faire une demande directement à l'université. Elle a donc préféré suivre le cheminement le plus rassurant. Puis, Francisca a fait son entrée à l'université au certificat en psychologie (plutôt qu'au baccalauréat, ce qui lui semblait plus raisonnable) pour enfin compléter un baccalauréat dans ce domaine par cumul de certificats. Pour elle, cette acceptation a été une opportunité importante dans son parcours scolaire. De plus, Francisca

dit avoir fait ce retour aux études post-secondaires d'abord pour répondre à son goût d'apprendre. Son conjoint, sans valoriser ses efforts scolaires, était plutôt fier d'elle.

Francisca a cependant dû faire face à deux contraintes importantes au cours de ses études universitaires. Elle a d'abord vécu une séparation ce qui lui a créé des problèmes financiers et son deuxième enfant a été gravement malade, ce qui l'a obligée à faire face à beaucoup de responsabilités. Elle considère cependant que le milieu universitaire saguenéen est devenu pour elle la famille qu'elle n'avait jamais eu, qui lui a fourni encadrement, stabilité et support durant les moments les plus difficiles. Elle se souvient également que l'une de ses tantes l'a particulièrement encouragée à persévérer dans son projet d'études.

Enfin, Francisca garde un très bon souvenir de ses études post-secondaires et particulièrement de son passage à l'université. Tout lui convenait à ce dernier niveau d'études, le rythme, les apprentissages, etc.

En général

De manière générale, Francisca dit de ses années au couvent, de la 2^e à la première moitié de la 4^e année du primaire, qu'elles ont été particulièrement positives et significatives pour elle. Pour Francisca, les études sont devenues avec le temps davantage un moyen de se réaliser qu'un moyen de se sortir des difficultés qu'elle vivait. Elle dit avoir toujours secrètement rêvé d'une carrière mais ses résultats académiques au primaire et au secondaire l'avait convaincue qu'elle ne pourrait pas fréquenter l'université.

Elle dit ne pas avoir abandonné les études secondaires parce que l'école était pour elle le seul endroit où elle retrouvait de l'encadrement, et ce bien que dans son fort intérieur elle était décrochée de la réalité scolaire.

Pour elle, le fait d'avoir été acceptée au cégep et à l'université a été une opportunité importante à son cheminement scolaire, tout comme les divers emplois qu'elle a occupé depuis ses études secondaires (restauration, esthétique, etc.) qui lui ont permis de pourvoir à ses besoins en se payant différents effets personnels. À l'opposé, elle qualifie de contrainte à son parcours scolaire, mais aussi sociale et psychologique, les multiples changements de familles d'accueil, et par le fait même les nombreux déménagements, auxquels elle a dû faire face. De plus, elle croit que son rendement académique a été une contrainte (elle vivait un blocage par rapport au système de notation).

Enfin, Francisca qualifie son parcours scolaire de particulier puisqu'il lui semble être celui d'une personne éprouvant des difficultés intellectuelles, ce qui n'était pas du tout son cas.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Francisca attribue d'abord son cheminement scolaire, qui l'a menée jusqu'à l'université, à son goût d'apprendre. De plus, elle dit que la culture générale a toujours été une chose importante pour elle, ce qui n'était notamment pas le cas de ses sœurs.

MARTIN (M1)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Martin est le cadet d'une famille de 12 enfants (5 garçons et 7 filles). Au cours de ses études, son père qui n'avait qu'une 7^e année, travaillait comme bûcheron et sa mère, qui avait une scolarité équivalente à son conjoint, était femme au foyer. Martin a habité chez ses parents jusqu'à la fin du secondaire, en milieu rural, dans la région du Saguenay. Du milieu des années 70 au milieu des années 80, il a d'abord fait son primaire à l'école de son village puis il fait son secondaire dans une polyvalente en milieu urbain. Martin est entré sur le marché du travail à la fin de son secondaire, sans avoir obtenu son diplôme puisqu'il n'avait pas réussi ses cours d'anglais. Il a fait un retour aux études 13 ans plus tard par le biais de l'éducation aux adultes afin d'obtenir son diplôme d'études secondaire (DES) puis, deux ans plus tard, il s'est retrouvé sur les bancs de l'université. Pour ce qui est de son rendement académique, au primaire et au secondaire, Martin obtenait la note de passage et même plus sans effort, tandis qu'à l'université son rendement académique est généralement bon. Pour ce qui est de ses frères et sœurs, Martin ne croit pas que l'un ou l'autre d'entre eux aient dépassé le deuxième secondaire et il est certain d'être le seul à avoir fréquenté le niveau post-secondaire.

Martin n'a pas bénéficié d'un appui scolaire familial particulièrement important et dit qu'il n'en avait pas besoin non plus. Son père accordait beaucoup d'importance à l'éducation mais peu à l'instruction. Sa mère ne dévalorisait pas les études mais ne les valorisait pas non plus de manière significative.

Enfin, Martin semble avoir toujours eu conscience de sa condition socio-économique au cours de ses études primaire et secondaire, mais il n'y accorde pas beaucoup d'importance.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau primaire :

En général, Martin garde un bon souvenir de son passage au primaire bien que certains professeurs aient fait preuve de violence physique envers lui et ses compagnons de classe. Malgré cela, cette petite école de village était pour lui sécurisante comparativement à l'école secondaire qu'il a fréquenté. Il garde un excellent souvenir d'une classe de neige, en 6^e année, qui avait été suivie d'une présentation aux parents. Contrairement à la coutume qui voulait qu'on choisisse les meilleurs élèves pour présenter, cette fois-là on l'avait choisi pour son implication sportive au cours de cette activité extérieure. De manière générale, Martin dit se souvenir qu'il allait à l'école par obligation. Cependant, cela n'était pas trop une grosse corvée pour lui étant donné sa facilité de compréhension. De plus, il se souvient qu'il avait beaucoup d'ambition dès son jeune âge et qu'il désirait pratiquer plusieurs métiers.

Martin se rappelle que sa mère l'ait aidé à faire ses devoirs à l'occasion, ainsi que certains de ses frères et sœurs plus âgés que lui. Cependant, bien que l'éducation ait été une valeur

importante dans sa famille et plus particulièrement pour son père, l'instruction n'a jamais eu la même importance. En effet, le père de Martin réconfortait ses enfants en difficulté scolaire en leur rappelant qu'ils pourraient toujours aller travailler dans le bois comme lui. Quant à sa mère, Martin ne peu dire qu'elle valorisait ou, au contraire, qu'elle dévalorisait les études.

Marc se souvient d'un professeur de 6e année qui a été particulièrement significatif pour lui. Il dit de celui-ci qu'il a vu son potentiel au-delà de ses performances académiques, ce qui le valorisait particulièrement. Il se rappelle également d'un professeur d'éducation physique qui agissait envers lui de la même façon.

Selon Martin, la plus grande opportunité qu'il a eu au cours de ses études primaire c'est la présence et la complicité qu'il avait établi avec sa mère alors qu'il se retrouvait souvent seul avec elle à la maison. Quant à la plus grande contrainte à son cheminement scolaire, il l'attribue au fait que peu d'activités sportives parascolaires lui étaient accessibles étant donné qu'il demeurait dans un village isolé. En effet, Martin adorait les sports et les activités physiques en général et s'y démarquait. Enfin, il dit avoir été marqué par la violence physique dont ont fait preuve certains professeurs dont il a été victime, tout comme ses camarades de classe.

Niveau secondaire :

Pour Martin, le passage du primaire au secondaire a été une coupure drastique. Non seulement il est passé d'une petite école de village de moins d'une centaines d'élèves à une polyvalente de plus de 2000 élèves en ville mais, en plus, il se retrouvait à plusieurs kilomètres de chez lui dans un milieu qui lui était plutôt étranger. Certains de ses amis, plus âgés que lui, l'ont pris sous leur aile ce qui lui a facilité les choses quelque peu. Martin a fréquenté cette école jusqu'en troisième secondaire pour ensuite compléter un cours de boucherie dans une autre polyvalente du Saguenay (cheminement de 4^{ième} et de 5^{ième} secondaire appelé à l'époque professionnel long). Il garde un meilleur souvenir de la deuxième partie de ses études que de la première. En effet, la seconde polyvalente était plus petite et il était parmi les plus vieux à la fréquenter.

De son passage du premier au troisième secondaire, il se rappelle particulièrement avoir éprouvé des difficultés en français. D'ailleurs, il ne garde pas un excellent souvenir de ce moment d'études. Pour ce qui est de son choix de parcours, il se rappelle d'abord qu'il tenait à avoir un métier afin de ne pas faire la même chose que son père, le métier de bûcheron étant pour lui synonyme de souffrance et de misère. De plus, peu de métier l'intéressait dans le profil qu'il désirait poursuivre (professionnel long). Le choix de la boucherie a principalement été motivé par des perspectives d'emploi qu'il jugeait intéressante. Il dit également que c'est en partie l'orgueil qui l'a poussé à compléter ses études. De même, il considère que le fait de pas pouvoir participer aux activités sportives parascolaires de son école (à cause de l'éloignement de son domicile) a été une contrainte à son cheminement scolaire.

Quant à l'appui de ses parents, ceux-ci approuvaient ses choix sans pour autant les valoriser autre mesure. Pour ce qui est de sa fratrie, Martin a bénéficié de l'appui de l'une de ses sœurs puisqu'elle l'a hébergé au cours de sa dernière année d'études au secondaire alors qu'il travaillait en même temps dans son domaine.

Martin se souvient de la relation difficile qu'il a entretenue avec l'un de ses professeurs au cours de ses études de boucherie, cela étant lié à son bagage d'expérience dans le domaine en grande partie. En effet, Martin avait l'opportunité de pratiquer la boucherie chez des gens de son village et cela est devenu une contrainte puisqu'il était souvent beaucoup en avance sur ses collègues de classe, ce qui ne plaisait pas au professeur dont il était question plus tôt. Cependant, Martin garde un très bon souvenir de la relation d'amitié qu'il avait développé avec un collègue de classe.

Enfin, Martin se souvient particulièrement du sentiment d'insécurité qu'il vivait au cours de ses trois premières années au secondaire. Cependant, de ses années d'études en professionnel long, il garde un bon souvenir et s'en rappelle comme du moment où il a commencé à prendre sa place dans la société.

Arrêt des études :

Martin a complété son cours de boucherie mais n'a pas obtenu son DES puisqu'il n'avait pas réussi ses cours d'anglais. Il a donc pratiqué le métier de boucher pendant un an et demi puis s'est réorienté dans le travail journalier en milieu portuaire puisqu'il n'aimait pas particulièrement son premier métier. Il a donc travaillé pendant 13 ans dans ce domaine mais il n'y retrouvait pas de satisfaction bien que cela soit bien rémunéré. Il a donc décidé de compléter les cours d'anglais qui lui manquaient afin d'obtenir son DES dans le but de postuler à un autre emploi. N'ayant pas obtenu le poste convoité, il a entrepris une longue réflexion qui aura duré deux ans quant à l'orientation qu'il voulait désormais donner à sa vie. Il a donc établi ses champs d'intérêts et s'est particulièrement intéressé au travail social. Il a même rencontré des travailleurs sociaux afin de bien évaluer en quoi consistait leur travail. Cela l'ayant convaincu que c'était ce qu'il voulait faire, et fort de son expérience dans le mouvement des alcooliques anonymes et dans d'autres mouvements d'entraide, il a appelé dans un cégep de la région du Saguenay pour savoir s'il pouvait s'inscrire en technique de travail social. Après lui avoir expliqué que ce programme était contingenté, un membre du personnel de ce collège lui a suggéré de contacter l'université de cette même région. Il a donc suivi ces conseils et après avoir recueillis les informations nécessaires, il s'est inscrit au certificat en intervention communautaire. Il se rappelle avoir été surpris d'apprendre qu'il pouvait être admis à l'université sur d'autres bases que les études collégiales.

Niveau universitaire :

Martin a vécu plusieurs difficultés à son arrivée à l'université. D'abord, il a été confronté à un milieu avec lequel il n'était pas du tout familiarisé (syllabus, ordinateurs, travaux longs, etc.). De plus, il a dû composer avec une séparation maritale au tout début de ses études universitaires.

Le soutien d'étudiants de son âge et de plus jeunes directement issus du collégial lui a été particulièrement aidant. Cela a facilité son adaptation de manière significative aux exigences universitaires. D'ailleurs, comme cette adaptation s'est particulièrement bien faite, il a fait les démarches nécessaires afin de poursuivre ses études au baccalauréat en travail social, études qu'il est d'ailleurs sur le point de terminer. Ce qui le motive à compléter ses études universitaires, c'est d'abord sa conviction d'avoir été guidé à travers sa spiritualité jusque-là mais aussi le fait de sentir qu'il s'agit d'une vocation pour lui d'exercer la profession de travailleur social.

Pour ce qui est du support familial, il se rappelle l'incompréhension de sa famille au départ lorsqu'il a décidé de quitter un emploi plutôt rémunérant pour retourner sur les bancs d'école et vivre des programmes de prêts et bourses du gouvernement. Cependant, tant ses parents que ses frères et sœurs ont maintenant compris qu'il a agit dans le but de vivre plus heureux et, maintenant, il dit avoir leur support moral et même leur admiration.

L'expérience que Martin avait déjà dans le domaine de l'intervention social a été pour lui une opportunité importante au cours de ses études universitaires puisque cela lui a permis de faire des liens et de mieux comprendre la matière enseignée. De plus, il considère comme sa principale contrainte à ses études universitaires sa méconnaissance de tout le côté technique des études, comme l'utilisation d'un ordinateur et la façon de présenter les travaux longs.

Enfin, Martin se dit heureux de ce qu'il a réussi et ajoute qu'il se sent à sa place à l'université. Il voit ce lieu comme en étant un de connaissance où il a fait d'heureuses rencontres (professeurs) qui l'ont touché. Il ajoute que même si certaines personnes semblent accorder beaucoup trop d'importance à leur statut d'étudiant universitaire, pour lui, il est resté le même, il est demeuré simple.

En général :

De manière plus générale, Martin accorde beaucoup d'importance à l'aide qu'il a obtenu de ses collègues de classe universitaire et considère même cela comme une opportunité ayant facilité son cheminement scolaire. D'ailleurs, pour lui, cette adaptation aux exigences universitaires a été une contrainte à son cheminement. Il considère aussi comme une opportunité la possibilité qu'il a eu de pratiquer le métier de boucher au cours de ses études secondaire. Enfin, Martin estime que le fait de ne pas avoir eu accès à des activités sportives parascolaires, étant donné qu'il demeurait dans un village éloigné des grands centres, a été une contrainte importante à son cheminement académique.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Martin attribue le fait qu'il ait atteint les études de niveau universitaire à son besoin de réorienter sa carrière vers quelque chose qu'il aimait. Il dit même que c'était pour lui une question de survie. Il attribue donc son cheminement scolaire à son besoin de se réorienter.

MARC (M2)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Marc est le cadet d'une famille de 4 enfants (2 garçons et 2 filles). Au cours de ses études, son père, qui n'avait atteint que la 7^e année, était ouvrier d'usine alors que sa mère, ayant fait une 6^e année, était femme au foyer. Tout au long de son parcours scolaire, il a habité avec sa famille un appartement (taudis) en milieu urbain dans la région du Saguenay. Marc a toujours maintenu un rendement académique assez bon durant ses études qui se sont déroulées du milieu des années 60 au début des années 80 de manière ininterrompue. Fait particulier, les 4 enfants de la famille sont aujourd'hui diplômés de l'université.

L'appui familial au niveau scolaire dont Marc a bénéficié est essentiellement celui de sa mère, tant comme aide aux devoirs que comme appui moral dans son cheminement. Sa mère accordait beaucoup d'importance aux études. Sa relation avec son père était beaucoup plus difficile, son alcoolisme en étant probablement responsable. Cependant, cette relation s'est améliorée vers la fin du secondaire. Sa sœur aînée a également été importante pour lui, principalement au niveau secondaire et collégial.

Enfin, Marc a tôt pris conscience de sa condition socio-économique faible, c'est-à-dire dès l'école primaire où il s'est rendu compte que certaines choses ne lui étaient pas accessibles étant donné sa condition économique familiale.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau préscolaire :

Marc a fréquenté la même école en maternelle et en première année. Il se rappelle à quel point il en appréciait tout le côté ludique. Il se rappelle s'être beaucoup amusé et avoir eu beaucoup de plaisir tant dans la cours d'école qu'en classe lors de « combats d'additions et de multiplications ». Il se rappelle donc de ces années comme étant agréables. À ce moment, il n'avait pas encore d'aspiration claire quant à son futur scolaire ou professionnel. Sa principale motivation scolaire était de niveau affectif, c'est-à-dire qu'il avait beaucoup de plaisir à l'école. Sa mère était très présente pour lui, tant comme soutien scolaire que moral. Marc la considère d'ailleurs comme son unique soutien familial à ce niveau d'étude.

Une enseignante a particulièrement été signifiante pour Marc à ses débuts scolaires. Il la décrit comme étant gentille, aimable, affable, près de ses élèves, à son attention et à son écoute. Sa présence a eu une valeur affective importante pour lui.

Selon lui, la plus grande opportunité qu'il ait rencontré au cours de ce niveau scolaire est la possibilité de sortir de son milieu familial difficile et de se réaliser à travers son expérience au préscolaire. Par contre, il dit n'avoir eu à faire face à aucune contrainte majeure qui aurait pu nuire à son cheminement scolaire. Enfin, Marc résume ce niveau d'études en le qualifiant de moyen de réalisation.

Niveau primaire :

Pour des raisons probablement administratives, Marc a dû changer d'école lors de son passage à la deuxième année. Ce changement s'est avéré assez difficile puisqu'il a dû faire face des enfants agresseurs. Cependant, la directrice de cette école a intervenu en sa faveur lors de ces événements ce qui lui a permis de poursuivre son parcours scolaire de niveau primaire plus aisément. Marc garde de beaux et d'agréables souvenirs de son passage à l'école primaire. Cependant, trois événements non reliés directement à l'école l'ont particulièrement bouleversé, ces événements ayant eu lieu au cours de sa 6^e année. Il a été dégradé alors qu'il faisait parti des scouts, il a été mis de côté dans une équipe sportive et il a été refusé à l'école privée. Selon lui, ces trois événements ont un point en commun : il a été victime de favoritisme fait envers d'autres jeunes de son âge. Il en a même déduit que les fils de riches « passaient mieux ».

Sans avoir une idée claire de ce qu'il aspirait à devenir, il avait déjà pris conscience que les études sont la seule façon de se sortir de la pauvreté et d'obtenir une certaine indépendance et ce, entre autres à travers les propos de sa mère. Ainsi, cette dernière a joué un rôle tout aussi important qu'au préscolaire dans la réussite scolaire de Marc. D'autres personnes ont aussi été signifiantes pour Marc au cours de ses études primaires. D'abord la directrice qui a intervenu en sa faveur et puis une enseignante très positive qui lui a permis d'être le responsable de sa classe et grâce à qui il avait le goût de s'investir dans plusieurs activités scolaires. Son chef scout l'a également marqué mais de manière négative par sa partialité envers lui. Marc attribue sa plus grande chance au niveau primaire à la présence de sa mère qui croyait en son potentiel. Quant aux principales contraintes qu'il a rencontrées, il s'agit des trois événements négatifs qu'il a vécus en 6^e année, rapportés plus tôt. Enfin, Marc résume cette étape de sa vie en disant qu'elle lui a permis de donner du sens et de la pertinence à l'école comme moyen de réalisation et de découverte, et ce principalement grâce à sa mère.

Niveau secondaire :

C'est au cours de sa sixième année que Marc entrevoie la possibilité avec ses amis plus proches de fréquenter une école secondaire privée. Sa mère étant tout à fait en accord avec son choix, il a passé les différents tests et entrevues de sélection mais il n'a pas été retenu, ce qui l'a fait souffrir et l'a fait sentir moins « bons ». Il n'a découvert que plusieurs années plus tard qu'il avait été sur une liste d'attente et n'avait pas été retenu particulièrement à cause de la précarité financière de sa famille. Il s'est donc retrouvé dans une école secondaire publique et ce passage du primaire au secondaire s'est bien fait malgré tout, entre autre grâce à sa sœur aînée qui fréquentait déjà cette école et avec qui il avait de bons rapports. Le principal événement marquant du parcours de Marc au niveau secondaire n'est pas directement lié à sa scolarité mais l'a aidé à se démarquer; il a joint une équipe sportive et il y a laissé sa marque de façon importante grâce à ses performances remarquables, et ce tout au long de ses études. Cette valorisation obtenue par le sport se répercutant à l'école, son expérience scolaire au secondaire s'est avérée assez agréable.

Au secondaire, Marc aspirait déjà à des études supérieures en sciences, de niveau collégial et universitaire, quelque chose de tout à fait normal pour sa mère. Sa principale motivation à continuer les études était la même qu'au primaire, soit atteindre un niveau de vie meilleur. Sa mère et sa sœur ont été importantes pour lui à ce niveau d'études, à la fois par leur présence et leur appui. D'ailleurs, c'est sa mère qui l'a poussé à s'impliquer sportivement. De même, son père s'est rapproché de lui suite à ses performances sportives et c'est vers le milieu de son secondaire qu'il a davantage été présent et valorisant aux yeux de Marc.

Marc a également été influencé positivement par ses trois meilleurs amis, qui eux provenaient de milieux plus favorisés socio-économiquement. Selon Marc, la principale opportunité qui s'est présentée à lui au cours de ses études secondaires a été la possibilité de joindre une équipe sportive. À l'inverse, il considère que ce qui lui a nuit le plus c'est l'alcoolisme de son père et sa condition économique difficile qui obligeait sa famille à se loger dans un appartement qu'il qualifie de « taudis ». Enfin, Marc dit de son secondaire qu'il lui a permis de se réaliser, de persévérer et de se prouver qu'il était capable de réussir, et ce en partie grâce à sa mère qui a toujours cru en lui.

Niveau collégial :

Le passage du niveau secondaire au collégial s'est fait facilement pour Marc car il savait qu'il voulait étudier en sciences de la nature (sciences pures) et le choix du collège s'est imposé de lui-même par sa proximité. C'est en accédant au collège qu'il a fait l'acquisition avec sa sœur d'une automobile grâce à son travail étudiant et ses prêts et bourses du gouvernement. Il garde un bon souvenir de ce niveau d'étude qui lui a demandé beaucoup de travail scolaire. Il était clair pour lui que ses études collégiales le mèneraient à des études universitaires en sciences et ce d'abord par intérêt. Ses principales motivations à continuer ses études étaient d'abord d'en arriver à faire quelque chose dans la vie (réussir) et aussi de s'amuser avec ses amis, les mêmes qu'au secondaire. D'ailleurs, ses trois copains jouaient un rôle important pour lui car les valeurs qu'il partageait avec eux le rassurait dans ses convictions.

À ce niveau d'étude, la mère de Marc est devenue un appui davantage moral pour lui étant donné qu'il avait maintenant acquis une certaine autonomie par rapport à sa famille. Marc a eu l'opportunité, au cours de ses vacances d'été, d'obtenir un emploi plutôt rémunérateur et il dit ne pas avoir eu à faire face à quelque contrainte majeure que ce soit au cours de ce niveau d'études. Finalement, il qualifie par les mots « travail » et « persévérance » ses études de niveau collégial.

Niveau universitaire :

Marc a fréquenté l'université de sa région par goût pour le programme de baccalauréat en biologie pour lequel il avait fait une demande d'admission, la préférant à un autre de Montréal. Le passage à l'université a été très facile pour Marc; il s'y est fait de nouveaux amis et les cours y étaient intéressants. Il dit y avoir appris à être plus autonome et à être un meilleur apprenant. Il a donc beaucoup aimé ce niveau d'études et y réussissait bien en général. Il était encore plus confiant que ses études le mèneraient à quelque part autre que

ce qu'il vivait dans son milieu d'origine puisque ses aînés avaient fréquenté l'université avant lui et avait maintenant un niveau de vie assez élevé. Sa mère et son père étaient également très fiers de lui et sa relation avec ce dernier était alors moins tendue (l'alcoolisme de son père étant devenu plus sporadique étant donné des ennuis de santé).

Marc considère comme la principale opportunité qui a facilité ses études universitaires ses emplois étudiants qui lui permettaient de vivre aisément (au niveau monétaire). Cela lui permettait donc d'éviter ce qui aurait pu être une énorme contrainte à son cheminement scolaire. Enfin, Marc dit avoir appris à apprendre, avoir acquis une autonomie d'apprentissage et avoir compris toute la pertinence des études au cours de ses années à l'université.

En général :

De manière plus générale, Marc attribue beaucoup d'importance à la présence de ses amis (au secondaire et au collégial) avec qui il partageait les mêmes aspirations scolaires alors qu'ils ne provenaient pas du même milieu socio-économique. Il considère comme la plus importante opportunité à s'être présentée à lui ses emplois étudiants plutôt rémunérateurs et dit que, malgré les contraintes auxquelles il a dû faire face au cours de son cheminement scolaire, aucune n'a réellement eu d'impact négatif sur son parcours. Sa principale motivation tout au long de sa trajectoire scolaire est demeurée la même, soit de réussir ses études afin d'avoir un bon emploi et des conditions de vie plus faciles que celles de ses parents. Les études étaient donc pour lui une « porte d'entrée », un « levier » lui permettant de changer de statut socio-économique.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Marc attribue sa réussite scolaire et celles de son frère et de ses sœurs à l'insistance de leur mère à percevoir les études comme un « levier » permettant d'atteindre un niveau de vie plus élevé. Ils ont également tous fréquentés des gens (amis) de milieux mieux nantis que le leur avec qui ils pouvaient partager leurs aspirations et leurs valeurs.

Toujours selon Marc, un autre fait important explique probablement sa persévérance scolaire; les frères de sa mère étaient tous scolarisés et d'une certaine notoriété. Sa mère parlait d'eux comme de modèles à suivre. De plus, la famille du côté de son père servait davantage d'anti-modèle dans le sens où les membres de celle-ci avaient un statut socio-économique peu enviable.

MATHIS (M3)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Mathis est le deuxième plus vieux d'une famille de 5 enfants (3 garçons et 2 filles). Son père, qui avait une 3^e année, a été classé invalide suite à des malaises cardiaques lorsque Mathis était en 4^e année du primaire, et sa mère, qui n'avait pas plus qu'une deuxième année, était femme au foyer. Mathis a habité avec sa famille d'abord à Québec jusqu'à son 3^e secondaire puis ses parents ont décidé de déménager au Lac Saint-Jean, en milieu rural, lorsque le père a été déclaré invalide, ce dernier désirant se rapprocher de ses proches. Mathis a donc poursuivi ses études secondaires dans cette région. Il a ensuite quitté les bancs d'école pour y retourner quatre ans plus tard au niveau collégial, toujours au Lac Saint-Jean. Mathis s'est ensuite marié, a poursuivi des études universitaires à Sherbrooke qu'il a abandonné pour revenir dans la région du Saguenay. Il a alors commencé de nouveau des études universitaires au Saguenay qu'il a dû abandonner afin de prendre en charge ses enfants, sa femme l'ayant quitté. Fait particulier, Mathis a toujours souhaité retourner à l'université et il l'a fait une fois ses enfants ayant atteint la majorité, et ce toujours dans la région du Saguenay. Donc, Mathis a fréquenté l'école primaire et secondaire du début des années 60 au début des années 70. Il a ensuite fait un retour aux études collégiales au milieu des années 70, a commencé des études universitaires qu'il n'a pas complété, et il est revenu sur les bancs de l'université à la fin des années 90, soit 20 ans après avoir abandonné une première fois les études de premier cycle universitaire. Mathis dit avoir toujours été assez performant à l'école, et lorsqu'il l'était moins, c'était pour éviter qu'on lui colle des sobriquets. Quant à ses frères et sœurs, tous ont obtenu au plus leur DES ou un DEP, sauf dans le cas de l'un de ses frères qui a fait des études universitaires.

Mathis est issu d'une famille extrêmement dysfonctionnelle, sa mère étant elle-même issue d'un milieu malsain et son père ayant également des antécédents qui en avait fait un homme frustré. Mathis a même de la difficulté à désigner ses parents par les mots « papa » et « maman » car pour lui ils n'ont été que des géniteurs qui étaient embarrassés de leurs enfants. D'ailleurs, Mathis qualifie l'appui familial qu'il a eu de sa famille de « zéro ». De même, il ajoute que ses parents dévalorisaient l'école et les études ouvertement. Ses souvenirs familiaux, mais aussi scolaires, sont empreints d'événements liés à la violence, tant physique que verbale, et cela l'a longtemps affecté (jusqu'à sa vie d'adulte, et encore).

Enfin, Mathis a toujours été conscient de sa condition familiale socio-économique faible et cela lui a particulièrement été difficile à vivre lorsqu'il a voulu s'inscrire au Cégep après ses études secondaires et que son père a refusé de lui payer les frais d'inscription, ce qui l'a forcé à décrocher, Mathis ne connaissant pas le programme gouvernemental de prêts et bourses.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau primaire :

Mathis a fréquenté deux écoles primaires dirigées par des religieux, une au cours de sa 1^e année et l'autre jusqu'à la 7^e année. Ses parents avaient choisi ces institutions parce qu'elles répondraient à leurs croyances religieuses profondes. Mathis garde peu de souvenirs de ces années. Il dit les avoir effacées de sa mémoire puisqu'elles lui ont été très pénibles. Il y a vécu des sévices corporels et psychologiques de la part de ses enseignants et il a été le souffre-douleur de ses compagnons de classe, ce qui l'a emmené à se couper de ses émotions.

Mathis a donc détesté ses études au primaire. Il n'a obtenu aucune aide ou valorisation de la part de ses parents. Il se rappelle également qu'il désirait devenir curé à cette époque car c'était le seul homme qui semblait pouvoir faire « peur » à son père.

Mathis garde cependant un excellent souvenir de son enseignante de 4^e année. Une femme dont il était « amoureux » car elle était la première personne qui s'attardait à lui, qui ne le tapait pas et qui ne le méprisait pas. Elle a été très significative à ses yeux. Il se rappelle aussi quelques amis de classe mais sans plus.

Enfin, Mathis attribut la principale contrainte à son parcours scolaire au primaire à la façon dont ses parents ne se sont pas préoccupés de ses besoins en matière d'éducation et d'instruction. Pour lui, ces années seraient à restructurer au complet si c'était à refaire.

Niveau secondaire :

Mathis a fait ses trois premières années du cours classique (équivalent du secondaire à l'époque) à Québec, dans un établissement dirigé par des religieux. Ensuite, parce que son père s'est retrouvé invalide et qu'il désirait retourner parmi les siens dans sa région d'origine, Mathis est déménagé avec sa famille au Lac Saint-Jean où il a terminé son secondaire (4^e et 5^e secondaire).

Mathis espérait trouver au niveau secondaire des défis intellectuels supérieurs à ceux qu'il avait connu au primaire, étant donné ses capacités intellectuelles. En effet, Mathis dit avoir un quotient intellectuel nettement au-dessus de la moyenne et cela lui a été particulièrement difficile à gérer. Il dit s'être souvent senti comme un ouvrier ayant bien des outils mais ne sachant pas comment s'en servir adéquatement. Il a donc apprécié les défis intellectuels de ce niveau scolaire mais sans plus.

Mathis a vécu des moments particulièrement difficiles au cours de ses trois premières années du secondaire. Il a subi, tout comme au primaire, bien des sévices tant par les enseignants que par ses collègues de classe. Puis, lorsqu'il est déménagé et qu'il s'est retrouvé dans une polyvalente régulière, il a commencé à se révolter. Il est alors devenu un jeune homme délinquant et violent. Son univers était celui de la haine, du mépris et de la violence. Heureusement, il s'est mis à fréquenter un café chrétien où il a trouvé une oreille

attentive chez un prêtre et cela lui a permis de se retrouver et de faire un peu la paix avec lui-même.

Son meilleur ami de l'époque a été tout particulièrement significatif à ses yeux. Bien que ce dernier était un enfant à problème placé en famille d'accueil, il a été pour Mathis une personne qui a donné du sens à sa vie par son amitié et sa complicité. Son père n'approuvait cependant pas du tout cette relation.

Fait particulier, Mathis, conscient de son potentiel intellectuel, avait fait une demande d'admission à une école pour surdoués aux États-Unis mais son père ne lui a pas permis de poursuivre ses démarches.

Enfin, Mathis dit que c'est l'excès de rigueur et le manque d'écoute de son entourage qui l'ont contraint le plus dans son cheminement scolaire. Il affirme qu'il ne voudrait pas revivre ces années d'études bien qu'il les décrive comme une belle expérience enrichissante.

Arrêt des études et niveau collégial :

Lorsqu'est venu le temps de s'inscrire à Cégep, le père de Mathis a refusé de payer les frais d'inscription et comme ce dernier ne connaissait pas le programme gouvernemental de prêts et bourses, Mathis a donc été contraint d'abandonner les études. Il a donc quitté la maison familiale pendant 4 ans puis il est revenu au nid familial pendant un an pour recommencer les études au Cégep en sciences humaines, dans le but de faire des études universitaires par la suite.

C'est dès le début de sa première session au Cégep qu'il a entrepris une formation en arts martiaux. Cela lui a permis de développer sa confiance en lui-même. Il y a découvert la valeur de la compétence et de l'incompétence, de la performance et de la gang (groupe qui se tient). Cela été pour lui une opportunité majeure à son cheminement de vie et scolaire, un point tournant qui lui a permis de se sentir à l'abri de tout et n'importe quoi. Il est d'ailleurs encore un adepte des arts martiaux.

Les parents de Mathis dénigraient complètement son choix de poursuivre des études au collégial mais il ne croit pas qu'à ce moment cela ait été une contrainte à son cheminement. Cependant, il se rappelle avec amertume de quelques étudiants qui l'avaient jadis malmenés et qui l'ont à nouveau interpellé en ce sens. Mais, grâce à la confiance qu'il avait acquis par les arts martiaux, il a réussi à les affronter et à faire cesser la situation pour le moins désagréable.

Enfin, Mathis se souvient de ses années d'études au collège comme d'un passage au cours duquel il a tissé de bons liens de complicité avec certains professeurs mais aussi comme du moment où il a rencontré sa future épouse.

Niveau universitaire, arrêt puis reprise des études :

Mathis s'est marié à la fin de ses études collégiales puis a quitté le Lac Saint-Jean avec sa femme, enceinte à ce moment-là, pour s'établir à Sherbrooke, là où une université l'avait accepté en droit. Ce choix avait été motivé par son envie de défendre la veuve et l'orphelin (ou devenir le justicier qui pallierait au mal qu'il avait vécu lui-même). Mathis n'a cependant pas complété sa première année d'études et il est retourné auprès de son père qui lui promettait un emploi. Il est donc déménagé avec sa femme au Lac Saint-Jean et s'est inscrit à l'université, au Saguenay, au baccalauréat en lettres, domaine dans lequel il excellait particulièrement. Il n'a cependant pas pu le terminer étant donné qu'il s'est retrouvé père monoparental de deux enfants, sa femme l'ayant quitté. Mathis s'est alors promis de retourner sur les bancs universitaires lorsque ses enfants auraient atteint la majorité, et c'est ce qu'il a fait.

Mathis est donc retourné à l'université, 20 ans après sa première inscription à l'université en droit, mais cette fois-ci au baccalauréat en théologie, ce choix étant d'abord motivé par ses questionnements personnels. De plus, son retour aux études a été facilité par sa connaissance du programme de prêts et bourses gouvernemental dont il ne connaissait pas l'existence auparavant.

Mathis dit avoir eu un bon accueil de la part de l'organisation universitaire à son retour à l'université bien qu'il s'y trouvait un peu « vieux » à certains moments. Il a heureusement cheminé avec deux collègues de classe de son âge et ces derniers ont pu s'aider et partager ensemble leurs expériences, ce qu'il considère comme une opportunité. En effet, cela lui a permis de se rendre compte qu'il n'était pas le seul à avoir eu un parcours de vie difficile. De plus, il considère que l'obtention d'une bourse d'excellence a été pour lui une autre opportunité, un événement signifiant et constructif. Cela lui a permis de sentir qu'il y avait des gens autour de lui qui voulaient entendre ses préoccupations. Quant à l'appui de sa famille, elle est demeurée nulle. Ses parents lui ont répété à maintes reprises qu'il devrait travailler plutôt que d'étudier. Ils dénigraient ouvertement ses choix.

Enfin, Mathis a bien aimé son passage au baccalauréat en théologie et y a découvert le plaisir de « tenir tête » à ses professeurs. Il confit cependant que les conflits d'intérêts au sein de son département (conflit d'ordre éthique et religieux) ont été une contrainte à son cheminement scolaire, et bien qu'il soit content de son parcours universitaire, il est plutôt mécontent de l'encadrement de ses professeurs de l'époque.

En général :

Mathis dit qu'il a apprécié davantage l'école au fur et à mesure qu'il a pu choisir librement son cheminement scolaire. Sa motivation à poursuivre ses études était d'abord liée à son goût pour la liberté et l'altruisme que lui procurerait la carrière qu'il envisageait selon les époques. De plus, il désirait se prouver à lui-même, et aux autres, qu'il était capable de réussir. Il ne s'agissait pas pour lui d'un moyen pour s'enrichir ou pour se sortir de la pauvreté.

Mathis se souvient d'un orienteur (ou un conseiller pédagogique) au cégep, qui lui avait fait comprendre qu'il avait du potentiel et qu'il pouvait envisager des études universitaires dans bien des domaines. Cette personne en particulier a été pour lui vraiment significative en étant celle qui aurait le plus facilité son parcours scolaire.

Quant à la plus grande opportunité s'étant présentée à lui, Mathis en dit que c'est le fait d'avoir pu retourner aux études à divers moments. Pour ce qui est de la principale contrainte à son parcours scolaire, il l'attribue au manque d'encouragement de la part de son entourage et aux difficultés financières de sa famille, surtout lorsque son père n'a pas pu lui payer les frais d'inscription pour le collège.

Enfin, Mathis décrit son parcours scolaire comme ayant été en zigzag.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Mathis attribue son parcours scolaire jusqu'à l'université à sa détermination et à sa foi en lui-même. Il savait de quoi il était capable. Il valait mieux qu'un « petit pain ». Il voulait donc se le prouver à lui-même et aux autres aussi.

Il attribue également son cheminement scolaire aux ressources qu'il a pu obtenir au cours de ses études universitaires à la fin des années 90 (aide gouvernementale sous forme de prêts et bourses, bourse d'excellence, etc.). De plus, il croit que les démarches personnelles qu'il a fait afin de faire la paix avec son passé ont été aidantes.

MATHIEU (M4)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Mathieu est l'aîné d'une famille de 4 enfants (3 garçons et 1 fille). Son père, qui n'avait qu'une 4^e année, a été déclaré invalide lorsque Mathieu fréquentait la 4^e année du primaire et sa mère, qui avait atteint la 9^e année, était femme au foyer, s'occupant de son conjoint gravement malade. La famille a donc dû bénéficier de l'aide sociale afin de pourvoir à ses besoins. Mathieu a habité chez ses parents, d'abord en milieu rural (début du primaire) puis en milieu urbain au Lac Saint-Jean (niveaux primaire, secondaire et collégial), jusqu'à ce qu'il entreprenne des études universitaires au Saguenay. Il a donc fait ses études de manière ininterrompue de la fin des années 50 au milieu des années 70. L'un des frères de Mathieu a quitté les bancs d'école à la fin du secondaire, l'autre a terminé son 4^e secondaire, et sa sœur a commencé des études collégiales mais ne les a pas terminées.

Mathieu a bénéficié d'abord d'un appui important de la part de sa mère lorsqu'il était au primaire, entre autre par de l'aide aux devoirs. Cette aide s'est cependant faite plus rare lorsque Mathieu a commencé les études de niveau secondaire d'abord parce que sa mère n'avait plus les compétences nécessaires et puis parce qu'elle devait s'occuper de son conjoint malade et des frères et sœurs cadets de Mathieu. Son père, sans offrir d'aide particulière à son fils au cours du primaire, l'encourageait tout de même à persévérer en lui rappelant l'importance de l'école, et ce jusqu'à ce qu'il soit gravement malade. Enfin, la famille de Mathieu l'a toujours soutenu moralement et n'a jamais dévalorisé les études, bien au contraire. Tant sa mère que ses frères étaient très fiers de son parcours scolaire.

Enfin, Mathieu semble avoir toujours eu conscience de sa condition socio-économique, celle-ci s'étant particulièrement détériorée suite aux problèmes de santé de son père qui ont causé son invalidité. Cependant, il a particulièrement été marqué par l'humiliation qu'il a ressenti au cours de ses études de niveau secondaire alors qu'il devait faire des démarches auprès de son établissement scolaire (fournir différents documents) afin que l'aide sociale rembourse les différents frais encourus pour l'achats de manuels scolaires par exemple. Il devait aussi porter à contrecœur des vêtements provenant de dons de charité. De plus, il croit que cette « étiquette » (aide sociale) a certainement joué un rôle de manière négative sur ses performances scolaires.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau primaire :

Mathieu a d'abord fréquenté une école dirigée par des religieuses, au Lac Saint-Jean, de la 1^e année à la première moitié de la 4^e année du primaire. Il se rappelle de ces années comme étant une période calme et plus ou moins marquante bien qu'il se rappelle des sévices corporels qu'infligeaient les sœurs à leurs élèves. Puis il a déménagé à Chibougamau avec sa famille, son père s'y était trouvé du travail, et il y a fréquenté une école anglophone durant près de 5 mois, soit jusqu'à ce que son père éprouve des ennuis de santé. Mathieu a été marqué par ce passage à l'école anglaise qu'il a trouvé plutôt pénible. Il se rappelle

combien il avait hâte d'aller à la récréation afin d'y parler en français avec ses amis francophones.

Son père et sa mère ayant décidé de retourner vivre en milieu urbain au Lac Saint-Jean, plus près de leurs familles et des services de santé, Mathieu a donc complété son primaire (5^e à 7^e année) à cet endroit. Pour lui, l'école est alors devenue un refuge, un milieu agréable où il a fait la découverte des activités parascolaires et du plaisir de la lecture. Il dit de ces dernières années qu'elle ont été les plus agréables de son passage au niveau primaire. Il a aussi commencé à s'intéresser aux sciences à ce moment. D'ailleurs, Mathieu se rappelle que son père a joué un rôle à cet effet en lui permettant de faire des découvertes expérimentales et en répondant dans la mesure du possible à ses multiples interrogations.

Mathieu se souvient aussi que sa mère le motivait à faire ses devoirs et que son père l'encourageait en lui rappelant l'importance de l'école (en autant que les choses se passe bien et qu'il n'y ait pas « d'obstruction »). Bien que c'est au cours de son primaire que son père a commencé à éprouver des problèmes de santé et sa famille des difficultés financières, Mathieu ne croit pas que cela soit devenu une contrainte à son cheminement scolaire. Enfin, Mathieu résume son passage à l'école primaire en le qualifiant de route sans écueil et relativement facile. Il en garde un souvenir de calme, de sérénité et de progression (premières aventures d'apprentissage).

Niveau secondaire :

Mathieu a choisi de poursuivre ses études non pas au cours classique comme le lui suggérait fortement ses enseignants du primaire, mais bien en sciences (dit cours scientifique à l'époque), ce qui était alors perçu comme un cours à rabais. Il a d'abord fait ce choix par goût mais aussi parce qu'il était doué dans ce domaine. Mathieu garde un souvenir moins agréable de ses études au secondaire que celles au primaire. Il dit même en garder davantage de souvenirs négatifs que positifs. Dès sa première année à ce niveau, il a fait l'expérience de ses premiers échecs et il a dû composer avec l'humiliation d'avoir à faire des démarches auprès de son établissement scolaire (fournir différents documents) afin que l'aide sociale rembourse les différents frais encourus par ses études. À sa troisième année d'études à ce niveau, Mathieu a été particulièrement marqué par un échec en français, dans le cadre d'une composition écrite. Il en a été marqué à un point tel que le français écrit est alors devenu pour lui une « bête ». À cette même époque, il a quitté quelques mois le cours scientifique pour le profil professionnel (au même établissement) mais il a terminé ses 4^e et 5^e années d'études en sciences. D'ailleurs, il a poursuivi ses études essentiellement parce qu'il rêvait d'une carrière scientifique. Ainsi, malgré les difficultés familiales et financières de sa famille, il conservait le goût d'apprendre, quoique ces difficultés aient pu brimer sa soif de connaître.

Mathieu se rappelle de son passage au cours scientifique comme étant agréable mais aussi difficile par moment, et il dit de ses enseignants de l'époque qu'ils étaient le plus souvent incompétents et surtout pas des exemples à suivre.

Quant à l'appui de sa famille, il s'est fait beaucoup plus rare étant donné les difficultés à laquelle cette dernière devait faire face. En effet, sa mère devait à la fois être présente aux côtés de son mari et elle devait s'occuper des frères et sœur cadets de Mathieu. De même, elle n'avait pas les compétences nécessaires afin d'aider significativement son fils aîné.

Sans dévaloriser les études, la mère de Mathieu n'y accordait pas beaucoup d'importance puisqu'elle devait avant tout assurer la survie de sa famille. Cependant, Mathieu explique n'avoir jamais subi de pression afin qu'il quitte les bancs d'école pour aller travailler et contribuer financièrement aux besoins familiaux.

Mathieu dit que c'est la possibilité de réintégrer le cours scientifique suite à son passage au profil professionnel qui a été la principale opportunité qu'il a eu au cours de ses études de niveau secondaire. À l'inverse, il attribue la principale contrainte à son cheminement scolaire à la honte et à l'humiliation liée à sa condition économique (aide sociale). Il avait aussi l'impression de ne pas avoir les mêmes chances que les autres.

Enfin, Mathieu dit de cette période que c'est le moment où les sciences ont pris beaucoup d'importance à ses yeux et où il a développé un sentiment haineux pour la rédaction (français écrit). Il a également développé des amitiés importantes au cours de sa dernière année d'études, notamment avec d'autres jeunes gens qui partageaient sa passion pour les sciences.

Niveau collégial :

Mathieu a donc choisi de s'inscrire par goût en sciences pures dans un collège du Lac Saint-Jean, à proximité de chez lui, parce qu'il n'avait pas les ressources financières lui permettant de faire autrement. Il a particulièrement aimé ses deux années d'études à ce niveau. Il dit de ce milieu scolaire qu'il était ouvert et positif. De même, il n'avait plus à faire des démarches particulières afin que l'aide sociale rembourse les frais encourus au collégial, ce qui lui a permis de ne pas avoir à vivre à nouveau le sentiment de honte qui l'habitait au secondaire.

Mathieu a particulièrement été actif, avec ses amis, dans le domaine scientifique par le biais d'activité intra et extrascolaires au collégial. Il a également beaucoup apprécié ses enseignants à ce niveau. Ils ont été pour lui ses premiers modèles. Il les décrit comme des gens extraordinaires, disponibles et ouverts. Pour lui, leur support a été une opportunité importante à son cheminement scolaire. Il a par contre gardé un moins bon souvenir d'un de ses enseignants avec qui il a éprouvé différentes difficultés.

La famille de Mathieu a commencé à être fière de lui bien que sa mère et ses frères soient dépassés, ne comprenant pas toujours très bien ce qu'il faisait. Il était d'ailleurs le premier, dans sa famille proche et éloignée, à fréquenter le collège.

Mathieu considère comme la contrainte majeure à son parcours scolaire au collégial sa motivation souvent déficiente à étudier (il n'avait pas à travailler en dehors des heures de

cours afin de réussir, ce qui lui a nuit plus particulièrement à l'université). Il dit aussi que les difficultés financières de sa famille ont été une contrainte, mais de moindre importance, quoique qu'il n'ait pas pu avoir accès à tout le matériel nécessaire à ses études ou encore la possibilité de participer à des voyages organisés.

Enfin, Mathieu dit qu'il a fait des apprentissages au collégial, mais sans efforts. Le collégial a été pour lui le premier rayon de soleil qui lui a indiqué que c'était la physique qui l'intéressait, et c'est ainsi que s'est confirmé son désir de devenir physicien.

Niveau universitaire :

Porté par son intérêt qu'il avait développé pour la physique au cours de ses études au collégial, Mathieu a donc fait son entrée à l'université au baccalauréat dans ce domaine. Il a été contraint de fréquenter l'université de la région du Saguenay puisqu'il n'avait pas les moyens financiers de faire autrement.

Mathieu a bénéficié du programme de prêts et bourses du gouvernement au cours de ses études universitaires et il a également subvenu à ses besoins en occupant un emploi d'être en restauration dès la fin de ses études collégiales. Il a donc quitté le nid familial pour s'installer en appartement avec des colocataires, ce qu'il a trouvé particulièrement difficile à vivre.

Mathieu a dû apprendre à étudier au cours de ses études universitaires puisque la charge de travail élevée ne lui permettait pas de se contenter d'être attentif en classe pour réussir. Il a donc appris à travailler pour obtenir les résultats escomptés. Cela a été pour lui une contrainte à son parcours scolaire.

Il dit avoir adoré ses études à l'université, un milieu ouvert et permissif. Les professeurs qu'il y a eu ont été des modèles pour lui. Certains d'entre eux lui ont d'ailleurs offert l'opportunité de travailler à titre d'assistant de recherche sur différents projets, ce qu'il a particulièrement apprécié.

La famille de Mathieu était extraordinairement fière de lui. Sa mère et ses frères l'ont encouragé et soutenu moralement (sa sœur étant moins présente étant donné leur différence d'âge de près de 10 ans). Sa mère l'a également dépanné lors des fins de mois plus difficiles. D'ailleurs, Mathieu considère les difficultés financières importantes auxquelles il a dû faire face comme une contrainte à son cheminement universitaire.

Enfin, Mathieu considère que ses études universitaires ont été un passage vers un milieu d'apprentissage réel mais qui lui a demandé beaucoup d'efforts, notamment pour survivre, efforts qu'il n'a pas pu investir dans ses études.

En général :

De manière plus générale, Mathieu a bien aimé fréquenter l'école. Il aimait particulièrement apprendre et c'est d'ailleurs ce qui a été sa principale motivation à

poursuivre ses études. Il dit que l'appui de sa famille a été honnête, en ne dévalorisant pas les études, au contraire. Sa mère a d'ailleurs été très présente pour lui au primaire et a ensuite davantage été un appui moral. Elle a donc été significative pour Mathieu et elle a contribué à faciliter son cheminement scolaire, tout comme ses enseignants du collège et ses professeurs de l'université qui ont été des modèles pour lui.

Mathieu considère que la plus grande opportunité à son cheminement scolaire a été de pouvoir faire parti de différents groupes de recherche à l'université et d'avoir eu un emploi d'été qui lui permettait de subvenir à ses besoins. De même, il considère que ses difficultés financières ont été pour lui une contrainte à son cheminement scolaire, tout autant que sa haine de la rédaction française qu'il a développé à la 3^e année du secondaire.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Mathieu affirme que c'est la patience et le goût d'apprendre qui lui a d'abord permis de faire des études jusqu'à l'université. Ainsi, il explique qu'il a eu la patience d'attendre plusieurs années avant d'avoir un emploi rémunérateur qui lui permettrait de se sortir de la pauvreté.

Il explique aussi sa réussite scolaire par le support que sa mère lui a donné tout au long de son parcours scolaire. Ses frères l'ont également aidé en le supportant moralement lorsqu'il a atteint les études supérieures. Autant sa mère que ses frères se sont montrés très fiers de lui.

MANUEL (M5)

PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :

Manuel est le 6^e d'une famille de 8 enfants (6 garçons et 2 filles). Il a été en famille d'accueil de l'âge de un à six ans par ce que sa mère souffrait de tuberculose. De ce fait, il n'a pu côtoyer son père très longtemps puisqu'il est décédé lorsque Manuel avait 7 ans des suites d'un malaise cardiaque. Celui-ci n'avait atteint que la 3^e année en scolarité. La mère de Manuel, qui avait une 9^e année, a donc été contrainte à demander de l'aide sociale pour subvenir aux besoins de sa famille. Manuel a fait ses études de niveau primaire, secondaire puis universitaire de manière ininterrompue, du milieu des années 50 à la fin des années 60, dans la grande région de Montréal. Il est demeuré chez sa mère au cours de cette période et a également été pensionnaire au cours de ses études secondaires pendant 3 ans. Manuel dit de son rendement scolaire qu'il était très moyen au primaire, nettement au-dessus de la moyenne au secondaire et dans la moyenne à l'université. Deux frères et une sœurs de Manuel ont également fait des études universitaires, les autres n'ayant pas fait plus d'une 10^e ou 11^e année (3^e ou 4^e secondaire). Manuel s'est démarqué au niveau parascolaire lorsqu'il était en 9^e et 10^e année (secondaire 2 et 3) alors qu'il a occupé les postes de président de classe et de l'école, et il a récidivé à l'université en occupant différents mandats de présidences sur le campus.

Manuel n'a pas bénéficié d'une aide particulière de la part de sa mère au cours de ses études. Il se souvient qu'elle valorisait le fait de poursuivre des études de haut niveau, mais uniquement dans le cas des garçons, la scolarisation des filles étant pour elle aucunement nécessaire. Manuel croit qu'il n'a pas senti d'appui particulier de la part de sa mère au cours de son cheminement scolaire parce qu'il fonctionnait bien à l'école. En effet, il se souvient que cette dernière talonnait davantage ses fils qui éprouvaient des difficultés afin qu'ils n'abandonnent pas les études. Lorsqu'il a atteint les études de niveau universitaire, un frère aîné de Manuel l'a encouragé dans sa démarche scolaire en lui démontrant de la fierté et en lui disant qu'il était impressionné de son implication parascolaire.

Enfin, Manuel ne se souvient pas d'avoir beaucoup souffert de la grande pauvreté dans laquelle se trouvait sa famille lorsqu'il était enfant. L'idée de sortir de cette situation financière difficile lui est venue davantage vers la fin du primaire mais, pour lui, l'important c'était d'abord d'étudier afin d'occuper un emploi qu'il aimerait tout en gagnant sa vie correctement.

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveau primaire :

Manuel a fait sa première année alors qu'il était encore en famille d'accueil. Il garde peu de souvenirs de celle-ci qui s'est faite dans une école de campagne où les élèves de tous les niveaux étaient ensemble dans la même classe. Par la suite, il a rejoint sa mère et a fréquenté une autre école de la 2^e à la 7^e année. Il se rappelle qu'à ce moment l'école était pour lui une obligation mais qui lui permettait de côtoyer ses amis avec qui il avait

beaucoup de plaisir à jouer et à faire des sports. D'ailleurs, il était l'un des leaders. Il se rappelle aussi qu'il ne faisait pas ses devoirs à la maison, les complétant plutôt rapidement sur le coin de son pupitre avant ou après la classe. De plus, Manuel garde un souvenir positif de ses cours de français de 6^e année où il a débloqué et ce domaine est alors devenu l'une de ses matières fortes.

Manuel se souvient tout particulièrement du décès de son père lorsqu'il était en 3^e année. Toute la classe s'était rendue au salon funéraire et cela l'avait fait sentir important à l'époque, le centre d'attraction en quelque sorte. Quant à sa mère qui se retrouvait veuve, elle croyait en l'importance des études et ne demandait à ses enfants de travailler obligatoirement qu'au cours de l'été ou durant les congés. Manuel a donc commencé à travailler, dès l'âge de 11 ans, comme aide au laitier, et ce durant toutes ses études secondaires, travail qu'il détestait par ailleurs. Les odeurs dans les camions de livraison le rendaient malade et il n'aimait pas devoir se coucher tôt pour se lever aux petites heures comme l'exigeait l'emploi.

Manuel n'avait pas d'aspiration claire quant à son avenir mais il se souvient être allé chez un ami dont la famille était à l'aise et s'être dit à ce moment qu'il voudrait vivre comme cela plus tard, et que cela passerait par un bon salaire, sans plus.

Enfin, pour Manuel, l'apprentissage n'était pas l'une de ses préoccupations au primaire. Il allait à l'école dans le but d'y rejoindre ses amis, s'y amuser et y faire des activités sportives. Selon lui, ce niveau n'a pas été déterminant dans la suite de ses études.

Niveau secondaire :

Manuel a fréquenté deux camps d'été pour orphelins (sans frais), l'un à la fin du primaire et l'autre au début du secondaire. Il garde de bons souvenirs de ces derniers et des moniteurs, le plus souvent des curés, qu'il y côtoyait. Ils ont été significatifs pour lui en ce sens qu'ils lui ont enseigné certaines leçons importantes de la vie comme l'aurait fait son père.

Au cours de ses études de niveau secondaire (8^e à 12^e année), Manuel a fréquenté trois écoles différentes : une première un niveau public (8^e), ensuite il est allé dans un pensionnat pendant deux ans (9^e et 10^e), il l'a ensuite quitté pour étudier dans un autre pensionnat où l'on formait les futurs frères pendant un an (11^e), puis il est retourné à l'école publique, la même qu'en 8^e, pour y faire sa 12^e année.

Bien que Manuel dit qu'il était plus conscient de l'importance de l'école à ses débuts au secondaire, il n'a pas aimé sa première année d'études à ce niveau et n'en garde pas beaucoup de souvenirs. Il est ensuite entré au pensionnat, en 9^e année, sa mère en ayant décidé ainsi, le gouvernement assumant les coûts reliés à cet établissement d'enseignement. Manuel ne retournait donc chez lui que les fins de semaines et durant les congés. Pour lui, cela été la plus grande opportunité s'étant présentée à lui durant tout son parcours scolaire. En effet, bien qu'il ait trouvé difficile d'être éloigné de sa mère au départ, il s'est ensuite bien adapté y a appris à prendre sa place et à aimer avoir de bons résultats scolaires. C'est

d'abord grâce aux frères qui l'encadreraient et qui lui enseignaient, personnes très significatives pour Manuel, que ce changement s'est opéré. Ceux-ci l'affectionnaient tout particulièrement et le valorisaient beaucoup à travers ses résultats et ses implications scolaires. Il servait même de modèle aux autres à leurs yeux. Ce sont eux qui ont suggéré fortement à Manuel, à la fin de sa 10^e année, de poursuivre ses études mais dans un autre pensionnat où l'on formait les futurs frères. Manuel a donc acquiescé à leur demande pour leur faire plaisir. Il a cependant regretté ce choix puisqu'il ne s'y sentait pas du tout à sa place. Il a été fort malheureux et même si sa mère lui avait indiqué qu'elle ne souhaitait pas qu'il retourne à la maison, Manuel a quitté ce pensionnat à la fin de sa 11^e année pour retourner au nid familial et y terminer ses études secondaires. Il a donc terminé sa 12^e année en concentration sciences/mathématiques avec de bons résultats malgré qu'il était à nouveau davantage intéressé par la vie sociale et les sports que par les études.

Manuel n'avait pas d'aspiration claire quant à son avenir. Il savait que sa concentration d'études lui ouvrait bien des portes pour aller l'université, sauf pour les études de droit et de médecine qui demandaient le cours classique. Il se rappelle qu'au cours de sa 12^e année certaines personnes sont allées dans sa classe pour discuter de leur carrière mais cela ne l'avait pas beaucoup aidé à choisir à quel programme universitaire il s'inscrirait.

Enfin, Manuel dit avoir aimé les études secondaires en général, que cela a été un moment fort et déterminant de sa scolarisation parce qu'il a découvert, à ce moment, qu'il avait du talent et qu'il pouvait réussir.

Niveau universitaire :

Manuel a fait quatre demandes différentes à l'université la plus près de chez lui, à Montréal, ses conditions financières ne lui permettant pas d'étudier à l'extérieur de sa région. Il a fait une demande à la polytechnique, une sciences sociales, une au HEC (Hautes études commerciales) puis au baccalauréat en éducation physique où il s'est finalement inscrit. Il s'est cependant rendu compte au cours de ses études qu'il ne désirait pas devenir enseignant, profession la plus répandue chez les détenteurs d'un baccalauréat en éducation physique. Il a donc commencé des études en administration et il a complété deux baccalauréats en concomitance à un certain moment.

Manuel s'est beaucoup impliqué à l'université en occupant différents mandats de présidence sur le campus. Il était souvent rémunéré pour ses implications universitaires et il bénéficiait également d'aide financière sous forme de prêts et de bourses du gouvernement.

Enfin, Manuel a bien aimé ce niveau d'études et en garde un bon souvenir. Il se rappelle que son frère aîné l'a encouragé à persévirer. Il était fier et impressionné par Manuel. Quant à sa mère, elle n'a pas réagi d'un façon ou d'une autre au fait que son fils avait atteint les études universitaires, demeurant neutre à ce sujet.

En général :

De manière générale, Manuel dit que son goût pour les études était plutôt neutre au primaire et que le secondaire a été déterminant en lui faisant découvrir la valorisation qu'il pouvait aller chercher à travers un bon rendement académique. De même, il dit de ses études universitaires qu'elles ont été agréables.

Les études de Manuel au pensionnat (9^e et 10^e années surtout) ont été déterminantes pour lui. Ce fut la plus grande opportunité s'étant présentée à lui selon ses dires. Les frères qui l'ont encadré et qui lui ont enseigné à cet époque ont joué un rôle fort significatif (positif) dans son cheminement scolaire. Bien que Manuel dit ne pas avoir beaucoup souffert des conditions socio-économiques difficiles dans lesquelles se trouvait sa famille, il croit tout de même que celles-ci ont pu être une certaine contrainte à son cheminement scolaire, en ne lui permettant pas de faire son cours classique par exemple.

Enfin, Manuel décrit son cheminement scolaire comme « naturel » et s'étant généralement bien passé malgré quelques moments plus difficiles.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :

Pour manuel, ce qui l'a poussé à faire des études jusqu'à l'université c'est le fait d'avoir travaillé pour un laitier dès l'âge de 11 ans. Il a détesté cela et il s'est alors dit qu'il voudrait occuper un métier qu'il aimerait plus tard, et le seul outil pour y arriver c'était l'école et les études.

ANNEXE 5

Canevas séquentiel des résumés des récits de vie scolaire

SUJET ()**PORTRAIT GÉNÉRAL DU SUJET :**

FAMILLE :

LIEU :

RENDEMENT PLUS PARCOURS GÉNÉRAL :

ÉTUDE DE LA FRATRIE :

CONCEPTION DE L'ÉDUCATION DANS LE MILIEU FAMILIAL :

CONSCIENCE DE SA CONDITION :

TRAJECTOIRE SCOLAIRE DU SUJET :

Niveaux : préscolaire / primaire / secondaire / collégial / universitaire :

PASSAGE :

SOUVENIRS :

APPRÉCIATION :

ASPIRATIONS :

MOTIVATION :

CONCEPTION DE L'ÉDUCATION DANS LE MILIEU FAMILIAL :

ACTEURS SOCIAUX SIGNIFICATIFS :

OPPORTUNITÉS :

CONTRAINTEs :

VISION :

NE PAS OUBLIER LES ÉMERGENCES :

En général :

ACTEURS SOCIAUX SIGNIFICATIFS :

OPPORTUNITÉS :

CONTRAINTEs :

MOTIVATION :

VISION :

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE :