Fonds de recherche
Société et culture
Québec

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

BOURSES DE RECHERCHE DOCTORALES

Variation des aspirations scolaires

Boursier
Maxime Marcoux-Moisan, U. du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche
2012-2R-148323

Titre de l'action concertée
Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée
Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

EFFET DE CLASSE OU EXPÉRIENCES SCOLAIRES? ÉTUDE SUR L'ÉLABORATION ET LA VARIATION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES DES ÉTUDIANT(E)S CANADIEN(NE)S AU REGARD DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

par
Maxime Marcoux-Moisan

Département de sociologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de doctorat en sociologie

Mars 2015

© Maxime Marcoux-Moisan, 2015

Cette thèse a été réalisée, entre autres, grâce à une subvention reçue du Fonds de recherche du Québec – Société et culture et de son partenaire le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Les analyses contenues dans cette thèse ont été réalisées au Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales (CIQSS), membre du Réseau canadien des centres de données de recherche (RCCDR). Les activités du CIQSS sont rendues possibles grâce à l'appui financier du CRSHC, des IRSC, de la FCI, de Statistique Canada, du FRQSC ainsi que de l'ensemble des universités québécoises qui participent à leur financement. Les idées exprimées dans ce texte sont celles des auteurs et non celles des partenaires financiers.

RÉSUMÉ

Ce travail explore le phénomène social que sont l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes chez les finissants du secondaire tout au long de leurs études, soit sur une période de huit années. L'idée est de faire ressortir les facteurs en jeu, en se référant aux deux concepts sociologiques d'importance dans le milieu de l'éducation que sont l'habitus de Pierre Bourdieu et la rationalité de Raymond Boudon. En somme, cette thèse explore dans quelle mesure les facteurs liés à au parcours de l'élève (base de référence pour un calcul rationnel) et à l'héritage socioculturel (habitus) peuvent intervenir sur l'élaboration des aspirations scolaires dites réalistes et la variation des aspirations.

Les analyses ont été effectuées en deux temps. La première consiste en une régression logistique pour l'analyse transversale selon les données de l'enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Analyse qui avait pour intention de faire ressortir les principaux facteurs qui interviennent lors de l'élaboration d'une aspiration scolaire chez les élèves canadiens qui sont à la fin de leurs études secondaires. Par la suite, une seconde analyse a été faite, toujours avec les données d'EJET, afin de poser un regard longitudinal sur ce phénomène afin de prendre connaissance des facteurs qui interviennent tout au long de leur parcours; pour ce faire une régression d'estimation d'équation généralisée a été effectuée.

Les résultats tendent à suggérer que l'élève exécute bel et bien un calcul rationnel pour l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes, mais un calcul qui est, avant tout, influencé par l'habitus, surtout selon le niveau d'études des parents (capital culturel institutionnalisé). Par ailleurs, ce calcul rationnel serait davantage influencé par la moyenne générale déclarée lors des études au secondaire et lors des premières années à la suite des études secondaires. Ainsi peut-on dire que l'élaboration et la variation d'une aspiration scolaire réaliste se conçoivent sur la base d'un héritage culturel et d'un parcours scolaire constitués d'un ensemble d'expériences scolaires récentes, qui pourrait se conceptualiser sous « la rationalité en habitus ».

Mots-clés : aspiration, aspiration scolaire, aspiration scolaire réaliste, habitus, capital culturel, capital économique, capital social, rationalisation, risque, calcul coût bénéfice, expérience scolaire.

ABSTRACT

This thesis investigates the social phenomenon of the elaboration and adjustment of realistic educational aspirations for high school graduates during the ten-year period preceding graduation. Its aim is to determine which factors most affect realistic educational aspirations in the light of two major sociological concepts: Pierre Bourdieu's concept of habitus and Raymond Boudon's concept of rationality. In short, this thesis explores the manner in which factors linked to educational experience (the baseline for rational calculating) and to sociocultural heritage (habitus) may affect the construction of so-called realistic educational aspirations and their adjustment

The analyses are done in two distinct parts. The first part consists of logistic regression analysis using cross-sectional data drawn from the Youth in Transition Survey (YITS). The aim of this analysis is to identify the main factors that enter into consideration during the construction of educational aspirations for Canadian students approaching high school graduation. The second part, also using YITS data, examines this phenomenon with a longitudinal perspective in order to identify which factors affect aspirations throughout Canadian students' educational experience. This is done using generalized estimating equations (GEE) regression.

The results show that young students, predictably, use rational calculation when constructing and adjusting realistic educational aspirations, but also that such a calculation is highly influenced by the habitus, especially by the parents' education level (institutionalized cultural capital). Moreover, the students' calculation proves to be significantly constrained, when assessing the risks of following different educational aspirations, by the self-reported overall high school average and additional grades in the first years of a postsecondary studies.

Consequently, it can be asserted that the construction and adjustment of realistic educational aspirations are constructed on both cultural legacy and recent educational experience, conceptualized under "rationalization habitus."

Keywords: aspiration, educational aspiration, realistic educational aspiration, habitus, cultural capital, economic capital, social capital, rationalization, risk, cost-benefit calculation, educational experience

Table des matières

Résumé xiv
Abstract xv
Table des matières xvi
Liste des abréviations xxiii
Introduction 1
L'éléments de problématisation : qu'entend-on par aspiration scolaire? 4
L'objet de l'analyse : l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes 5
La problématique théorique : la combinaison Bourdieu et Boudon 6
Les questions de recherche 8
L'approche méthodologique 8
L'analyse de l'élaboration et la variation d'une aspiration scolaire réaliste 9
L'organisation des chapitres de la thèse 11
Chapitre 1 15
Les éléments de problématique de la thèse 15
1.1 La reproduction sociale 16
1.2 La rationalisation des choix 18
1.3 Est-il possible de rationaliser à partir de son habitus? 19
1.4 Les questions de recherche 22
1.5 L'hypothèse 24
Chapitre 2 26
Les aspirations : aspiration scolaire et aspiration scolaire réaliste 26
2.1 Des aspirations ancrées dans notre culture 27
2.2 Définir le concept d'aspiration 29
2.3 Les aspirations scolaires et professionnelles 30
2.4 Le lien entre les aspirations professionnelles et les aspirations scolaires 31
2.4.1 L'aspiration professionnelle : une stratégie d'élaboration ancrée et influencée par le social 32
2.4.2 L'aspiration professionnelle et l'aspiration scolaire : une influence mutuelle 33
2.4.3 Les articulations entre aspirations scolaires et professionnelles 34
2.5 Les aspirations scolaires : rôles et influences 35
2.6 Aspiration scolaire : définir ce concept pour faire ressortir son importance dans l'étude 36
2.6.1 L'aspiration scolaire : symbolisation d'un projet professionnel 37
2.6.2 L'aspiration scolaire et sens donné au parcours scolaire 37
2.7 Aspirations scolaires réalistes et idéales 39
Pour conclure sur les aspirations scolaires réalistes 42
Chapitre 3 45
Les aspirations scolaires réalistes et les facteurs qui les influencent 45
3.1 Des théories qui se démarquent 46
3.2 Un regard plus approfondi sur les facteurs qui influencent les aspirations scolaires réalistes 47
3.2.2. Le sexe 50
3.2.3. La structure familiale 51
3.2.4. La région d'origine (origine géographique) 52
3.2.5. La distance entre la résidence familiale et l'université 53
3.3 Le métier d'étudiant et les aspirations scolaires : les facteurs liés au parcours scolaire 54
3.3.1. Le rendement scolaire 54

3.3.2. L'effet de l'assiduité aux devoirs 55
3.3.3. L'effet du décrochage des études 55
3.3.4. L'effet du type d'école secondaire fréquentée 56
3.4 L'influence des facteurs psychosociaux 56
3.4.1. La perception du soutien social 56
3.4.2. Le sentiment d'appartenance et la taille de la collectivité 57
3.4.3. Le sentiment d'appartenance à l'école 58
3.4.4. La perception de compétence 59
3.5 Les parcours biographiques 61
3.5.1. Les activités extrascolaires… le travail salarié 62
Pour conclure sur les facteurs qui influencent les aspirations scolaires 63
Chapitre 4 67
Les aspirations scolaires réalistes et la reproduction sociale : Bourdieu et l'habitus 67
4.0 L'acteur social… un acteur structuré par son habitus 70
4.1. L'habitus : « principe non choisi de tous les choix » 71
4.1.1 Le choix sous influence : la violence symbolique 74
4.1.2. L'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste 76
4.2. Le champ et l'habitus : une relation symbiotique 77
4.2.1 La structure des écoles et leur impact sur les actions des acteurs sociaux 81
4.3 La distribution du pouvoir dans les champs 81
4.3.1. La transmission de l'héritage culturel 83
4.4 Des choix selon un sens pratique 84
En conclusion : de Bourdieu à Boudon 87
Chapitre 5 89
La rationalisation des aspirations scolaires selon Raymond Boudon 89
5.1 L'acteur social, un acteur rationnel 91
5.1.1 Raisons fortes, bonnes raisons 93
5.1.2 Bonnes raisons – fausses raisons 95
5.2 L'acteur rationnel et les aspirations scolaires 96
5.2.1 La rationalisation des aspirations scolaires 97
5.2.2 Le rôle et l'impact des raisons et croyances dans l'action sociale 100
5.2.3 Les aspirations scolaires et les stratégies individuelles 101
Pour conclure sur Boudon et la rationalisation 104
Chapitre 6 106
la rationalité en habitus, un principe théorique à valider 107
6.1 Concilier Bourdieu et Boudon; une hypothèse à vérifier 107
6.1.1 Revisiter pour concilier 108
6.2 « La rationalité en habitus » 108
6.3 Similitude ou dissimilitude? 111
6.4 La position sociale et son impact sur les aspirations scolaires réalistes 114
6.5 Le rôle de la famille 115
6.6 Le rôle de la structure du système scolaire 116
6.7 Des aspirations « réalistes » 118
6.8 N'est-ce qu'une question de rhétorique? 119
6.8.1 L'hypothèse précisée 121
Chapitre 7 123
La méthodologie : la structure du travail d'analyse 123
7.1 La base de données : l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) 125
7.1.1 Le déroulement des interviews et les questionnaires EJET 128

7.1.2 L'EJET et les aspirations scolaires réalistes 129
7.2 La présentation et l'opérationnalisation des variables 129
7.2.1 La modélisation de la variable dépendante 130
7.2.2 Les variables indépendantes 137
7.2.3 Le portrait des variables indépendantes 137
7.2.4 Les variables indépendantes liées à l'habitus; afin de rendre compte de la reproduction sociale 140
7.2.5 Les variables indépendantes liées au parcours de l'élève; afin de rendre compte de la théorie de la rationalité 143
7.3 Les caractéristiques de l'échantillon 146
7.3.1 L'échantillon des élèves de niveau postsecondaire qui résident au Canada 147
7.3.2 Les caractéristiques de l'échantillon 147
7.3.4 L'éthique et le contrôle de la divulgation 149
7.4 La démarche méthodologique 149
7.4.1 Les mesures du poids respectif de l'habitus et du parcours de l'élève dans la formulation des aspirations 150
7.4.2 Les mesures de l'influence de la rationalisation construite sur le parcours de l'élève, comparativement à l'habitus dans les changements d'aspirations 152
7.4.3 Une étude longitudinale pour mieux comprendre la variation des aspirations scolaires réalistes 154
7.4.4 Les estimations d'équation généralisée pour expliquer la variation des aspirations scolaires réalistes 155
7.4.5 Justification de l'utilisation des rapports des cotes dans l'analyse des aspirations scolaires réalistes 156
7.4.6 La stratégie d'analyse : l'intégration progressive des catégories de variables pour constater la variation de leur influence 158
Le premier modèle d'analyse : l'évaluation de la valeur prédictive de chacune des variables socioculturelles 158
Le deuxième modèle : l'évaluation de la valeur prédictive des variables socioculturelles (bloc 1) avec celles liées à l'habitus (bloc 2) 159
Le troisième modèle : l'évaluation de la valeur prédictive des variables socioculturelles (bloc 1) avec celles liées au parcours de l'élève (bloc 3) 159
Le quatrième modèle : l'évaluation de la valeur prédictive des variables des blocs 1, 2 et 3 159
7.5 Le choix des variables de référence 161
Chapitre 8 162
L'influence de l'habitus dans l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste à la fin des études secondaires 162
8.0.1 L'analyse bivariée et le test du khi-deux 162
8.1 L'analyse transversale bivariée (brute) : l'influence du parcours de l'élève 163
8.2 Un aperçu de l'influence de l'habitus ainsi que du parcorus de l'élève sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste 166
8.3 Analyse multivariée : le processus d'une élaboration en habitus dans l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste 169
8.3.1 Le premier modèle d'analyse multivariée : variables socioculturelles 171
8.3.2 Le deuxième modèle : variables socioculturelles et variables qui composent l'habitus 173
8.3.3 Le troisième modèle d'analyse : les variations des variables socioculturelles en fonction du parcours de l'élève 175

8.3.4 Le quatrième modèle : toutes choses égales par ailleurs analyse, de l'influence des variables indépendantes sur la variable aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire 179
8.4 Le test de vraisemblance pour valider les modèles 181
Chapitre 9 183
La rationalité en habitus susceptible d'expliquer la variation des aspirations scolaires réalistes selon un regard longitudinal 183
9.1 Les analyses longitudinales bivariées (brutes) et multivariées 184
9.0.1 L'analyse longitudinale brute : la force des variables sur la variation des aspirations scolaires réalistes 185
9.1 Des analyses complexes 189
9.1.1. Le rôle de la province dans l'élaboration et le maintien d'une aspiration scolaire 189
9.1.2. L'influence de la région d'habitation sur la perspective d'avoir des aspirations scolaires de niveau universitaire 190
9.1.3. L'importance du soutien pour une aspiration scolaire réaliste 191
9.1.4. Le décrochage scolaire et ses répercussions à long ter 193
9.2 Un aperçu des résultats : le capital culturel et son effet à long terme sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires 194
9.3 L'analyse longitudinale multivariée : un regard longitudinal sur les facteurs qui influencent le maintien ou la variation vers une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire 197
9.3.1 L'effet du temps 201
9.3.2 Le premier modèle d'analyse multivariée longitudinale : les variables socioculturelles 201
9.3.3 Le deuxième modèle d'analyse longitudinale : les variables socioculturelles et les variables qui composent l'habitus 203
9.3.4. Le rôle et l'impact de l'habitus pour ce deuxième modèle 205
9.3.6 Le troisième modèle d'analyse longitudinale : les réactions des variables socioculturelles face à l'expérience scolaire 206
9.3.7. La réaction des variables socioculturelles – d'un modèle à l'autre 207
9.3.7. L'habitus et l'expérience scolaire : l'élaboration d'une aspiration scolaire universitaire réaliste 210
9.3.8 Le quatrième modèle, le modèle complet : toutes choses égales par ailleurs 211
9.4 L'habitus ou l'expérience scolaire? 212
9.5 Des tests de vraisemblance et de corrélation pour valider les modèles 213
9.5.1 Le test de Wald 214
Chapitre 10 216
L'interprétation des résultats : la rationalité en habitus et la variation des aspirations scolaires réalistes 216
10.1 L'élaboration d'une aspiration scolaire structurée par un habitus structurant tout en étant objectivée par un calcul rationnel 217
10.1.1 L'influence du type, du volume et de la combinaison des capitaux sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste 220
10.1.2 Le rôle de l'habitus dans la rationalisation par habitus 223
10.1.3 L'expérience scolaire antérieure : pour objectiver et légitimer le niveau d'aspirations 226
10.1.4 La rationalité en habitus d'une aspiration scolaire réaliste 228

10.2 La variation des aspirations scolaires : une variation issue d'un calcul coût/bénéfice structuré par un habitus structurant 229
10.2.1 Le temps passé sur les bancs d'école renforce l'expérience scolaire 229
10.2.2 L'expérience scolaire : indicateur des compétences aux études comme base rationalisante 231
10.2.3 Le rôle et l'impact de l'habitus pour ce deuxième modèle 232
10.2.4. Le rôle et l'influence du capital culturel institutionnalisé sur la variation des aspirations scolaires réalistes de niveau universitaire 233
10.3 Rationalité en Habitus: proposition théorique d'une élaboration et variation d'une aspiration scolaire réaliste 235
Conclusion 242
Les apports 243
Les limites de l'étude 245
Les perspectives de recherche 248
Bibliographie 250
Annexe 1 : Cinq Systèmes de collège (dit) communautaire au Canada 269
Annexe 2: Les tests d'interaction entre les variables capital économique et capital culturel institutionnalisé 273
Annexe 3 : Tableau descriptif des variables à l'étude 284
Annexe 4 : L'adaptation des variables au modèle d'estimation d'équation généralisée 287
Annexe 5: L'analyse bivariée 291
Annexe 6 : L'analyse longitudinale avec le modèle d'analyse d'estimation d'équation généralisée 306

LISTE DES HORS-TEXTES

Hors-texte 1 125
Conception de la variable dépendante : aspiraiton scolaire réaliste selon EJET 125
Hors-texte 2 126
Regroupement des catégories de variables..... 126
Hors-texte 3 138
Les premières variables indépendantes à l'étude 138
Hors-texte 4 144
Classification des variables à l'étude selon le cadre théorique 144
Hors-texte 5 148
Description des caractéristiques de l'échantillon 148
Hors-texte 6 160
Illustration de l'insertion des blocs de variables pour illustrer la stratégie d'analyse..... 160

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 165
Analyse bivariée pour les aspirations scolaires réalistes au cycle deux - 2002 165
Tableau 2 168
Tableau illustrant l'aperçu des probabilités (étant toutes confrontées les unes avec les autres) de l'influence des variables indépendantes sur les aspirations scolaires réalistes..... 168
Tableau 3 169
Tableau illustrant les probabilités (étant toutes confrontées les unes avec les autres) de l'influence des variables indépendantes sur les aspirations scolaires réalistes 169
Tableau 4 182
Test postestimation; test de vraisemblance 182
Tableau 5 185
Tableau illustrant l'influence des années passées à l'école sur la variation des aspirations . 185
Tableau 6 187
Tableau des analyses bivariées de régression logistique d'estimation d'équation généralisée 187
démontrant les probabilités de l'influence des indépendantes sur les aspirations scolaires réalistes 187
Tableau 7 190
Tableau illustrant les probabilités que la province d'habitation (regroupée) peut influencer la variation des aspirations 190
Tableau 8 191
Tableau illustrant les probabilités que la région d'habitation (lorsque les cycles sont pris séparément) puisse influencer la variation des aspirations..... 191
Tableau 9 191
Tableau illustrant les probabilités que la région d'habitation (lorsque les cycles sont confrontés les uns avec les autres) puisse influencer la variation des aspirations..... 191
Tableau 10 192
Tableau illustrant les probabilités que le soutien familial (lorsque les cycles sont pris séparément) puisse influencer la variation des aspirations..... 192
Tableau 11 192
Tableau illustrant les probabilités que le soutien familial (lorsque les cycles sont confrontés les uns avec les autres) puisse influencer la variation des aspirations 192
Tableau 12 193
Tableau illustrant les Probabilité mesurée de l'influence du décrochage scolaire (cycles isolés) sur la variation des aspirations 193
Tableau 13 194
Tableau illustrant les probabilités que le décrochage scolaire (lorsque les cycles sont confrontés les uns avec les autres) puisse influencer la variation des aspirations..... 194
Tableau 14 196
Tableau illustrant un premier aperçu de l'analyse de régression logistique d'estimation d'équation généralisée 196
sur les aspirations scolaires réalistes dans une perspective longitudinale..... 196
Tableau 15 198
Tableau illustrant l'analyse complète de régression logistique d'estimation d'équation généralisée 198
sur les aspirations scolaires réalistes dans une perspective longitudinale..... 198

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADACC : Actions, Décisions, Attitudes, Comportements, Croyances
ASOPE : Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants
BAC : Baccalauréat
CREPUQ : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
DEP : Diplôme d'études professionnelles
DES : Diplôme d'études secondaires
DEC : Diplôme d'études collégiales
ECOBES : Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population
EJET : Enquête auprès des jeunes en transition
MRG : Modèle rationnel général
Ph.D. : philosophiæ doctor
PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves
RHDCC : Ressources humaines et développement des compétences Canada
V.D : Variable dépendante
V.I. : Variable indépendante

Je dédie cette thèse à tous ceux qui la liront. Je souhaite qu'elle inspire des réflexions, qu'elle suscite des discussions et qu'elle fasse avancer la connaissance sociologique.
SVP, lisez, critiquez, faites avancer!

Remerciements

Pour commencer, je tiens à remercier Jacques Hamel qui a été le premier à me faire confiance. Celui qui m'a regardé dans les yeux, tout en me serrant la main, et qui m'a dit : « ne me déçois pas! » J'ai relevé le défi, et mes manches par le fait même, j'ai travaillé fort, je me suis dépassé et j'ai appris... « Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage » m'a-t-il répété et j'ai appliqué son adage. Sans lui, je ne serais jamais devenu le « sociologue » que je suis. Merci de m'avoir fait confiance!

Merci à France Picard, ex-codirectrice. Si tu savais à quel point je te suis reconnaissant d'avoir accepté de te joindre à moi en cours de route et à quel point je m'excuse pour le dénouement. Tâche peu facile que d'arriver à la fin d'un long processus, mais sache que ta contribution était essentielle pour mon développement. Merci pour ton aide, merci pour ton efficacité.

Merci à Jake Murdoch, collègue sur le projet Transititon, là où nous nous sommes rencontrés. Ton respect, ton désir d'aider et tes connaissances méthodologiques te démarquent à mes yeux; voilà pourquoi j'ai demandé ton aide. Merci pour ce que tu as fait, tu es un grand sociologue et un sociologue qui a et aura toujours une grande influence sur moi et mon cheminement intellectuel.

Merci aussi à mes ami(e)s de m'avoir soutenu et aidé. Un merci tout spécial à mon amie Valérie Fortin. Tu es celle qui m'a initié au monde intellectuel, tu es la première avec qui j'ai eu des discussions sociologiques, politiques et intellectuelles. Tu es la première à m'avoir donné le goût de me dépasser et de faire ces études de doctorat.

Merci à Chloé Lavigne, première lectrice, première critique. Tu m'as été d'un soutien phénoménal et indescriptible pour m'aider à garder ma confiance et à ne pas lâcher. Un autre merci spécial à Éric Hamel, qui un jour m'a dit, en me regardant droit dans les yeux, « tu m'impressionnes et je suis fier de toi ». Ces quelques mots ont ravivé mon désir de continuer et de terminer ma thèse. Ces quelques mots m'ont aussi poussé à voir plus loin.

Je tiens aussi à remercier mes ami(e)s : Andrée-Anne Daigle, Caroline Dawson, Éric Bergeron, Éveline Bousquet, Maryline Chaumont, Stéphane Lortie, Véronique Roberge, et un merci particulier au « C-1620 », soit Maxime Cormier, Louis Caron, Guillaume Dupuy et Sylvie Martin; à ce groupe j'ajouterais Marie Veilleux. Vous tous, avec qui j'ai passé de nombreux moments extraordinaires vous m'avez fait rire, encouragé, redonné confiance, fait rêver; j'ai ressenti votre fierté, vous m'avez sorti de ma routine et vous m'avez fourni, à maintes reprises, un deuxième, voire énième souffle. Merci mille fois de m'avoir permis de décrocher et surtout, de m'avoir sorti de ma solitude. À plusieurs reprises, des doctorants et diplômés m'ont dit que la solitude était l'un des défis les plus importants dans cette réalisation, je l'avais sous-estimé... Et c'est vous tous qui m'avez permis de persévérer. Je vous dois beaucoup! MERCI!

Frédérick Dufresne, merci à toi aussi pour ton amitié et toutes nos discussions théoriques et sociologiques qui m'ont éveillé et stimulé intellectuellement. Elles ont été nécessaires dans mon cheminent intellectuel et pour m'élever à un niveau supérieur comme sociologue et professeur de sociologie. Merci l'grand!

Un merci très important à mes parents, Isabelle Marcoux et Roland Moisan. « Tout ça» n'aurait jamais été possible sans « l'habitus » que vous m'avez légué. C'est votre héritage, je suis votre héritage. MERCI!

Magdalyne Laplante, mon amoureuse. Tu es arrivée assez tard durant mon processus d'apprentissage au doctorat, mais ta venue dans ma vie m'a insufflé une énergie qui m'a aidé à persévérer. Grâce à ton aide et ta présence, j'ai pu partager mes peines, frustrations et aussi mes réussites. Merci de ta patience, merci pour ton sourire, merci d'être toujours présente.

INTRODUCTION

Il y a consensus; l'éducation est un vecteur d'enrichissement culturel et économique tout comme il est un moyen pour remédier à la pauvreté. Malgré cette apparente unanimité et les discours politiques prônant l'importance de l'éducation (Rae, 2005), le décrochage scolaire reste un enjeu de premier ordre, et ce, au Québec comme au Canada.

En effet, au Québec, « plus de 30 % de nos jeunes célèbrent leurs 20 ans sans avoir complété leur secondaire » (Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2008:3). Cette statistique place la piètre performance de la province au neuvième rang des provinces canadiennes selon les données de l'OCDE concernant le taux de diplomation dans la population des 20-24 ans (Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2008).

Le même constat s'applique aux études postsecondaires; Tremblay et Roy (2013) montrent, à la lumière des données du ministère de l'Éducation, que sur les 64 % des jeunes qui entreprennent des études collégiales, à peine 40 % d'entre eux décrocheront leurs diplômes. Et la situation n'est pas plus reluisante à l'université puisque sur les 44 % des élèves qui décident de s'inscrire au baccalauréat, 33 % d'entre eux seulement réussiront leurs programmes d'études, alors qu'aux cycles supérieurs les taux de diplomation à la maîtrise sont de 10 % et de 1,7 % au doctorat (Tremblay, Roy, 2013).

Force est de constater que le taux de diplomation au secondaire, au collégial et à l'université ne correspond ni aux ambitions de la *Commission Parent*, ni aux ressources et aux moyens consentis à l'éducation depuis les dernières réformes de l'éducation, ni aux programmes de soutien mis de l'avant depuis des décennies, ni aux frais de scolarité conçus pour encourager la persévérance et la réussite scolaire. En effet, sans s'être soldée par un échec, la réforme de l'éducation entreprise au lendemain de sa publication n'est pas à la hauteur des ambitions nourries par le *Rapport Parent* qui, par ses recommandations, voulait endiguer l'abandon et l'échec scolaires en offrant les programmes et les services en phase avec les aspirations des élèves (Rapport Parent, 1964).

Par ailleurs, plusieurs provinces travaillent au même objectif que le Québec, c'est-à-dire à diminuer le décrochage scolaire en soutenant la persévérance scolaire et en mobilisant davantage de main-d'œuvre qualifiée (Rae, 2005; Groupe de travail sur l'accessibilité à l'éducation postsecondaire, 2000; Fisher et *coll.,* 2005a 2005 b, 2005c).

Or, les ratés des réformes de l'éducation s'expliquent sous différents chefs. Plusieurs comme Bernard (2013), Desmarais et *coll.* (2012), Esterle-Hdibe (2006), Fortin et *coll.* (2004) s'emploient à rendre raison de ces faibles taux en exhibant notamment, l'infériorité économique des francophones, leurs « dispositions culturelles » (traditions moins ancrées), le manque d'ambition des garçons, etc. Toutefois, les

études sur la réussite, la persévérance et les parcours scolaires passent sous silence le rôle des aspirations scolaires des élèves[1]. Ce faisant, elles font toutes fi de la vaste enquête conduite jadis sur les Aspirations scolaires et les orientations professionnelles des étudiants (ASOPE) entreprise à partir de 1972.

En effet, les aspirations scolaires se révèlent être le point aveugle des études produites pour rendre compte de ce qui infléchit la décision de persévérer ou non à faire des études postsecondaires tout comme de vouloir ou non s'inscrire à l'université. Pourtant, il appert, selon certains chercheurs, que les aspirations scolaires gouvernent à bien des égards les velléités des jeunes à entreprendre des études collégiales ou universitaires et à voir d'un bon œil y décrocher un diplôme. De ce fait, l'étude des aspirations scolaires permet de mieux saisir ce qui peut influencer le désir des jeunes à s'investir ou non dans de futures études (Haller et Virkler, 1993), tout comme ce qui influence les changements et les variations d'études convoitées (Beck-

---

[1] Il est reconnu en sociologie de l'éducation et accepté par l'Office de la langue française que le mot *élève* désigne toute personne inscrite à temps plein ou à temps partiel dans un établissement d'enseignement et qui suit des cours ou reçoit une formation. Par conséquent, l'appellation *élève* est générique, c'est-à-dire que tous les enfants, adolescents et adultes qui suivent des cours sont dans les faits des élèves. Toutefois, les élèves portent des qualifications plus spécifiques selon le niveau d'enseignement et les contextes dans lesquels ils évoluent. En somme, *élève* correspond à un enfant ou à un(e) adolescent(e) qui reçoit un enseignement de niveau primaire ou secondaire tandis qu'*étudiant(e)* est utilisé pour désigner toute personne inscrite à des programmes d'études postsecondaires offerts au collège ou à l'université (http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4595). Dans le cadre de cette thèse, le terme *élève* renverra au sens générique du mot. Lorsque je voudrai identifier une personne qui reçoit un enseignement de niveau secondaire, le terme *élève* sera suivi d'un qualificatif/adjectif susceptible de faire comprendre que l'individu en est à ses dernières années au secondaire. À l'individu inscrit à des cours de niveau postsecondaire sera accolé le terme *étudiant(e)*.

er, 1993); en somme, de comprendre les réalisations scolaires des jeunes (Béret, 1986). Pour toutes ces raisons, l'étude des aspirations scolaires paraît être la voie la plus propice pour comprendre comment s'élaborent le raisonnement du jeune et la combinaison de facteurs qui interviennent dans les considérations du choix du niveau d'études.

L'ÉLÉMENT DE PROBLÉMATISATION : QU'ENTEND-ON PAR ASPIRATION SCOLAIRE?

Précisons d'abord le concept d'aspiration qui est central dans cette thèse. Il correspond en théorie à une suite continue d'expériences et de prises de conscience aboutissant à un choix de niveau d'études (Nakhili, 2007; Perron et *coll*., 1999). En d'autres termes, l'aspiration se formule en vertu d'un ensemble de réflexions et d'expériences qui, mises bout à bout, donnent au jeune l'impression d'être apte à atteindre un niveau d'études précis.

Ce procédé d'élaboration prend progressivement forme chez celui-ci au fil des interactions entre son environnement social et son parcours scolaire (Perron et *coll*., 1999; Perron et *coll*., 2000; Gaudreault et *coll*., 2004a; Gaudreault et *coll*., 2004 b; Gaudreault et *coll*., 2010). Bref, l'élaboration d'une aspiration relève d'une anticipation des aptitudes qui tient compte de la situation dans laquelle se trouve l'élève, de ses contraintes familiales, d'un ensemble d'expériences scolaires[2] plus ou moins heu-

---

[2] Pour cette thèse, l'expérience scolaire se définit comme étant des expériences dites cognitives rattachées à des savoir disciplinaires qui renvoie à des critères classiques de réussite ou de difficultés scolaires (de Léonardis et *coll.*, 2005)
.

reuses tout au long du parcours de l'élève et de ses intérêts personnels (Gaudreault et *coll.,* 2004a, 2004 b, 2010; Marjoribanks, 2005, 2003; Perron et *coll*., 1999).

En ce sens, ces aspirations scolaires se révèlent « réalistes ». Ce réalisme prend forme entre ce qui est convoité et la prise de conscience des obstacles existants pouvant compromettre leur réalisation. Or, ces obstacles peuvent être des contraintes provenant du statut socioéconomique des parents, des déterminants familiaux (ex. études des parents) ainsi que les milieux de vie dans lesquels l'élève est socialisé et apprend son métier d'étudiant; en même tems que l'élève anticipe les difficultés pour atteindre le niveau d'études convoité (Marjoribanks, 2005, 2003; Perron et *coll*., 1999).

L'OBJET DE L'ANALYSE : L'ÉLABORATION ET LA VARIATION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES

La formation d'une aspiration scolaire réaliste découle d'un processus cognitif et réflexif complexe et évolutif sur les désirs, les possibilités et les contraintes (Beaucher, 2004). C'est ainsi qu'il est possible de parler « d'élaboration d'une aspiration » et de « variation d'aspiration », car elle se forme progressivement (au gré du parcours scolaire) et elle s'insère dans un cadre structurel (qui permet une catégorisation des informations reçues et expériences vécues) étoffé et charpenté par la socialisation

primaire et secondaire de l'acteur ainsi que sa position sociale et, de ce fait, les aspirations seraient l'expression concrète, exprimable verbalement, du niveau de scolarité et de la durée des études que l'élève aspire à réaliser et atteindre (Beaucher, 2004; Dumora, 2004). En ce sens, la prise en compte des démarches et des obstacles par l'élève vient à influencer l'estimation de ses aptitudes et ainsi, le niveau d'aspiration formulé et sa variation au fil du parcours de l'élève. En d'autres mots :

> l'adolescent opère des catégorisations […] organisatrices des informations reçues. Ces catégorisations, il les effectue à partir d'une expérience scolaire particulière, à une place déterminée d'un système scolaire différencié et hiérarchisé, qui génère des façons différentes de se représenter soi-même, de catégoriser et de se représenter le monde des formations et des professions (Dumora, 2004 : 253).

LA PROBLÉMATIQUE THÉORIQUE : LA COMBINAISON BOURDIEU ET BOUDON

Sur le plan théorique, la thèse cherche à combiner les théories développées par Pierre Bourdieu et Raymond Boudon que l'usage a opposées. En fait, l'élaboration et la variation des aspirations, comme le démontrent Gaudreault et *coll.* (2008) et Looker et Thiessen (2004), ne peuvent exclure l'influence de l'héritage social ainsi que la rationalisation du parcours de l'élève.

Or, quel peut être le pouvoir d'inflexion de l'habitus comparativement à celui du parcours de l'élève sur la rationalisation entraînant une aspiration scolaire réaliste? Y a-t-il une véritable distinction entre la théorie de la reproduction sociale fondée sur l'habitus et la théorie de l'individualisme méthodologique sous le concept de rationalité? Ou bien, lorsque les jeunes évaluent les contraintes qui peuvent nuire à la réali-

sation des aspirations, peuvent-elles être rationnelles tout en étant structurées par l'habitus dont hérite l'élève?

Sous la perspective individualiste, l'aspiration scolaire se conçoit dans l'esprit de l'élève sur la base d'un calcul rationnel sans qu'il y ait influence de l'héritage familial. Toutefois, des études empiriques, dont celle de Looker et Thiessen (2004), montrent que l'on ne peut nullement dissocier l'héritage familial du processus de décision rationnel dont les paramètres ne seraient influencés que par le parcours scolaire de l'élève. En ce sens, est-il juste de penser que la formulation et la variation d'une aspiration scolaire réaliste s'appuient sur un modèle théorique qui pourrait se qualifier d'une « rationalité en habitus »? En d'autres mots, le raisonnement de l'élève proviendrait d'un cadre implicite constitué d'un héritage social et d'un système de propositions, conçu par l'acteur lui-même, en se fondant sur un calcul rationnel.

En somme, les théories de Bourdieu et de Boudon sont susceptibles, selon nous, d'apporter des éclairages complémentaires sur le rôle joué par l'héritage social comparativement à celui du parcours scolaire de l'élève (la rationalisation à partir d'expériences individuelles). L'enjeu théorique de la thèse est donc de combiner des perspectives théoriques considérées comme opposées par les auteurs en question et par les traditions épistémologiques (holisme et individualisme). Dans cette voie, il est fondé à penser que les aspirations scolaires des jeunes peuvent notamment s'expliquer sur la base de ces deux théories, car les décisions de ces derniers peuvent se former sous le coup de l'habitus, en se percevant apte ou non à réussir des études

universitaires, et simultanément, en se concevant comme acteur rationnel capable d'estimer les possibilités d'atteindre ou non l'objectif sous-jacent à la décision prise.

LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette thèse cherche à répondre aux questions suivantes : 1) quel est le poids de l'habitus et du parcours de l'élève dans la formulation des aspirations? 2) La rationalisation construite à partir du parcours de l'élève prend-elle davantage d'importance que les variables d'héritage social provenant des parents dans les changements d'aspirations?

La première question cherche à offrir un cadre théorique sociologique à la formulation d'une aspiration scolaire réaliste. Ainsi, son originalité tient dans l'usage d'un cadre théorique interprétatif, ce qui fait souvent défaut dans de nombreuses études quantitatives sur cette question. Aussi, l'originalité de la seconde question réside dans le peu de travaux conçus sur une base longitudinale. De cette façon, il sera possible de bien mesurer l'influence du parcours scolaire antérieure de l'élève sur la variation des aspirations scolaires, tout en s'appuyant sur le même cadre théorique.

L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Force est d'abord de constater que, si les enquêtes quantitatives sur le sujet sont nombreuse (Litalien, 2008; Looker et Thiessen, 2004; Davies, 2003), les études longitudinales brillent par leur absence, sauf exception (Gutman, 2012; Gaudreault et *coll*., 2008). L'étude longitudinale remédie à la situation en suivant dans le temps l'influence réciproque de l'habitus et du parcours de l'élève. Ainsi, il devient possible

de quantifier l'influence des facteurs représentant chacune des théories à l'étude en même temps. L'étude de l'influence de l'habitus et de la rationalisation est possible avec l'aide de l'enquête des jeunes en transition (EJET)[3]. Enquête qui a collecté des données de façon répétée tous les deux ans sur une période de huit ans. Ces données recueillies à différents moments (cinq cycles de cueillette de données) permettent de confronter chacune des variables les unes aux autres, peu importe l'année où elles ont été cueillies, et d'en estimer l'importance, lorsque l'ensemble des variables est contrôlé.

La thèse comporte un volet transversal, pour orchestrer ces deux volets de l'analyse, la vérification empirique sera faite aussi à partir d'EJET en considérant les variables d'origine sociale, d'aspiration ainsi que celles liées au parcours scolaire antérieur et présent de l'élève.

L'ANALYSE DE L'ÉLABORATION ET LA VARIATION D'UNE ASPIRATION SCOLAIRE RÉALISTE

Dans l'intention de faire ressortir le poids respectif de l'habitus et du parcours de l'élève dans la formulation des aspirations (première question), le travail d'analyse débutera par une analyse bivariée entre les variables indépendantes et la variable dé-

---

[3] L'EJET a en effet recueilli des données bisannuelles auprès d'un groupe de jeunes Canadiens d'âges différents. L'enquête a débuté en 2000 (cycle 1) et les autres cycles de collecte de données ont eu lieu en 2002 (cycle 2), 2004 (cycle 3), 2006 (cycle 4) et 2008 (cycle 5). La base de données utilisée pour mener à bien la présente étude comptait, au cycle 5, près de 14 000 répondants. Le recours à cette banque de données permet alors d'avoir une vue longitudinale englobant un grand nombre de répondants. À chacun des cycles de l'enquête, les jeunes étaient interrogés sur plusieurs facteurs faisant partis de leurs expériences scolaires et professionnelles ainsi que sur leurs caractéristiques personnelles. L'enquête explorait par ailleurs différents facteurs pouvant influencer les aspirations scolaires telles que le contexte familial ou scolaire et les activités parascolaires.

pendante. Cette analyse sera soumise à une régression logistique afin de bien cerner le poids de chacune des variables sur l'élaboration du choix à un moment précis, soit à la fin des études secondaires.

Chaque analyse bivariée conduira à une analyse de régression multiple (analyse multivariée) afin de prédire s'il existe une association significative entre les variables dépendantes et chacune des variables indépendantes ou de contrôle, toutes variables étant contrôlées par ailleurs. Ainsi, il sera possible de caractériser l'élaboration des aspirations de niveau universitaire en fonction des regroupements de variables indépendantes en lien avec le cadre théorique (habitus et parcours scolaire).

La régression logistique multivariée (*mlogit* dans STATA) permettra de mesurer le poids respectif de l'habitus et du parcours scolaire de l'élève dans l'élaboration des aspirations scolaires réalistes. Ce type d'analyse consiste à déterminer les probabilités *(rapport des cotes)* de la variable aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire ou de niveau non universitaire par plusieurs ensembles de variables indépendantes (origine sociale, habitus, expériences scolaires). Cette démarche analytique permettra donc d'estimer l'influence relative du parcours scolaire de l'élève (Boudon) sur les facteurs d'appartenance sociale et culturelle liés à l'habitus (Bourdieu). Ainsi, ce type d'algorithme permettra de faire ressortir le poids du parcours de l'élève ainsi que celui des capitaux qui composent l'habitus sur l'élaboration des aspirations scolaires réalistes, l'effet des autres variables étant contrôlé.

Quant à l'analyse de la variation des aspirations scolaires, celle-ci sera faite sous le modèle d'analyse que sont les *estimations d'équation généralisée* (EEG) afin de mettre au jour le rôle et l'influence de l'habitus, par comparaison avec le parcours scolaire, sur la variation des aspirations scolaires réalistes selon le modèle d'EEG. À cette étape du travail d'analyse, le temps devient par ailleurs une variable avec laquelle il sera possible d'évaluer son poids sur la variation d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire ou non universitaire.

De cette façon, une régression de type EEG (commande STATA *xtgee*) – permettra de porter un regard sur les huit années de l'enquête (de 2000 à 2008) et de faire ressortir les variables antérieures qui ont le plus d'influence sur la variation des aspirations scolaires durant les études postsecondaires. L'idée est d'envisager la situation du point de vue des faits antérieurs (parcours scolaire passé de l'élève), c'est-à-dire d'utiliser les variables indépendantes aux cycles antérieurs. Cette stratégie permettra d'évaluer les probabilités qu'un événement survenu antérieurement puisse infléchir l'aspiration scolaire, comparativement aux facteurs socioculturels et à l'habitus, toutes variables étant contrôlées. Ces analyses mettront en lumière le processus de causalité qui pourrait exister entre les aspirations scolaires, l'habitus, le parcours scolaire des jeunes et les variables socioculturelles.

L'ORGANISATION DES CHAPITRES DE LA THÈSE

Dans l'intention de mieux comprendre ce qui influence l'élaboration et les variations des aspirations scolaires, ce travail de recherche sera divisé en différentes sections. Le premier chapitre cherche à établir la nécessité d'élaborer et de mener à

terme cette étude sociologique; ainsi sera présentée la problématique. Par la suite, dans le deuxième chapitre, le concept clé de l'étude, soit l'*aspiration scolaire réaliste*, sera décortiqué et une définition en sera proposée. Pour ce faire, un premier regard sera posé sur le concept d'aspiration lui-même, et ce afin de mettre en relief les aspirations et leurs rôles. Ainsi, il sera proposé une définition du concept d'aspiration scolaire, définition qui guidera les analyses subséquentes.

Pour le troisième chapitre, les facteurs qui interviennent sur l'élaboration des aspirations scolaires seront présentés. Une typologie des facteurs qui influencent l'élaboration ainsi que la variation des aspirations scolaires sera proposée. Dans ce contexte, les recherches consultées tendent à exhiber l'importance du milieu social en tant que déterminant dans l'élaboration des aspirations scolaires. L'influence des antécédents familiaux et autres caractéristiques sociales (sexe, région d'habitation, emploi à temps partiel, etc.) ainsi que les conditions de vie interviendraient aussi dans ce processus dynamique d'élaboration.

La thèse se conçoit sur le plan théorique au fil des chapitres quatre à six. Le quatrième chapitre présentera les concepts qui se rattachent à l'habitus de Pierre Bourdieu afin de greffer des données empiriques à un cadre d'analyse bourdieusien, se référant ainsi aux principes de la reproduction sociale. Au cinquième chapitre, une synthèse théorique sera faite de l'individualisme méthodologique et du modèle général de la rationalité de Raymond Boudon. L'intention est de faire ressortir les principales théories qui dominent le champ de la sociologie de l'éducation et de montrer leur apport à la compréhension de l'élaboration des aspirations scolaires. Pour clore

l'aspect théorique de ce travail doctoral, le sixième chapitre proposera un parallèle entre les concepts boudonnien et bourdieusien. Ce chapitre tente de proposer des bases conceptuelles afin de problématiser les aspirations scolaires, selon le poids de l'origine sociale et celui du parcours de l'élève dans l'élaboration et la variation des aspirations.

Par la suite, le septième chapitre fera état des méthodes à l'œuvre dans la thèse. Sur ce plan, les données empiriques seront présentées et les deux modèles d'analyses privilégiés, soit le modèle de régression logistique pour l'analyse transversale et le modèle d'estimation d'équations généralisées pour l'analyse longitudinale. Pour terminer, les huitième et neuvième chapitres étaieront les analyses transversales et longitudinales des données empiriques, juste avant l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 1

LES ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE DE LA THÈSE

La contribution de cette thèse se veut d'ordre théorique. Elle tient à la manière choisie de problématiser l'objet de recherche, c'est-à-dire en présentant l'élaboration d'une aspiration ainsi que sa variation selon les perspectives, bien différentes, de Bourdieu et Boudon. Rappelons que ces deux auteurs ont été les protagonistes d'un débat entre le rôle de l'héritage socioéconomique des parents et celui de l'individu sur l'accès aux études dans les années 1970.

Chacun a depuis explicité différents points de vue (Bourdieu holiste et Boudon individualiste) avec quelques points de rapprochement, soit la contribution de la classe sociale, bien que pour Boudon l'effet de ce facteur tende à se dissiper avec le temps. Cette thèse tentera de déterminer quel type de facteurs a le plus de poids dans l'élaboration et la variation des aspirations scolaires. Pour ce faire, il s'agira de construire un cadre conceptuel des aspirations scolaires, souvent étudiées de manière empirique, comme en témoigne la revue des écrits, cadre conceptuel qui sera testé de manière empirique avec l'aide des données d'EJET. De cette façon, il sera possible de comprendre l'élaboration des aspirations scolaires des jeunes Canadiens sur une période de dix années.

Comme il a été mentionné plus haut, les aspirations scolaires viendraient infléchir les parcours scolaires en ce qui a trait à leur choix et à leur nature, que ce soit pour le choix de programme ou la poursuite des études dans l'enseignement supérieur

et la persévérance au cours des études. La notion d'aspiration se conçoit dans la sociologie française sur deux registres : la reproduction sociale mise en exergue par Bourdieu et l'individualisme méthodologique cher à Boudon. Selon ce dernier, l'individu correspond à un agent économique susceptible d'orienter ses choix selon un calcul coût/bénéfice. L'élève prend en l'occurrence les traits d'un calculateur responsable de son action « en connaissance de cause » du fait qu'il a de « bonnes raisons » de croire en sa cohérence. Aux yeux de Bourdieu, l'individu est mû par l'habitus générateur de dispositions qui se forment progressivement en lui sous le coup de la socialisation et l'éducation. En ce sens, les orientations, les stratégies ainsi que les goûts individuels des jeunes élèves font office de variantes de l'habitus responsable, dans une certaine mesure, de la reproduction de l'héritage familial.

1.1 La reproduction sociale

Plusieurs auteurs (Murdoch et *coll.*, 2010; Covell, 2009; Ojeda et Flores, 2008; Lizette et *coll.,* 2008; Garg et *coll*., 2007) tendent à donner raison à Bourdieu. Les ressources des parents (niveau d'études, revenu, emploi, etc.) susceptibles de donner corps à l'habitus influenceraient les aspirations scolaires de leurs enfants. Selon eux, les choix en matière d'éducation postsecondaire découlent surtout d'un héritage de savoir-faire, savoir être et savoir dire plutôt que des préférences scolaires ou intérêts des jeunes finissant(e)s du secondaire.

Certaines études, dont celles d'Ojeda et Flores (2008), Lizette et *coll.* (2008), Garg et *coll*. (2007), ou encore celle de Herting et Blackhurst (2000), démontrent que l'élaboration d'une aspiration scolaire est largement infléchie par les héritages cultu-

rel, économique et social, marqués par les contextes sociaux et culturels dans lesquels les jeunes évoluent. En effet, les contextes sociaux et culturels, à travers le temps, influenceraient les façons de penser et d'agir des jeunes en questionnement sur le niveau d'études qu'ils aimeraient entreprendre. Les données sur le sujet démontrent, par exemple, que les jeunes de familles à bas revenus veulent entreprendre des études collégiales ou secondaires sans envisager de formation universitaire (Marcoux-Moisan et *coll*., 2010; Murdoch et *coll*., 2010; Covell, 2009; Marjoribanks, 2005; Looker et Thiessen, 2004).

Marjoribanks (2005) ainsi que Looker et Thiessen (2004) soulignent, pour leur part, que le pouvoir de réflexion des parents (soutien, encadrement scolaire, influence sur le choix scolaire) et les conditions socioéconomiques de la famille peuvent difficilement être mis de côté pour comprendre l'élaboration des aspirations scolaires. Ainsi, les enquêtes conduites au Canada (RHDCC [Ressources humaines et Développement des compétences Canada], 2004) démontrent que les aspirations scolaires sont fortement liées aux caractéristiques de la famille, ce qui inclut le revenu des parents, leur scolarité, leur profession, etc. Ces caractéristiques influenceraient alors l'élaboration des aspirations scolaires du fait que les parents lèguent à leurs enfants dès la naissance des savoirs, savoir-faire et savoir dire, qui sont issus du patrimoine familial.

Selon les théories de la reproduction sociale, les aspirations scolaires sont produites par la socialisation différenciée selon les appartenances sociales, d'abord en ce qui concerne les classes sociales et fractions de classes, et par la suite en termes

d'appartenance ethnoculturelle (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002; Bourdieu, 1980; Bourdieu et Passeron, 1964a, 1964 b et 1970). De ce point de vue, l'élaboration et la variation des aspirations scolaires résultent des caractéristiques sociales du jeune, de sa famille et du milieu dans lequel il vit. En fait, pour ces auteurs, la socialisation différencie les individus par le truchement de l'incorporation de l'habitus, c'est-à-dire des dispositions construisant les acteurs sociaux et agissant comme schèmes d'appréciation et d'évaluation des situations. Cette socialisation est « à la fois le produit de cette histoire individuelle, mais aussi collective, incorporée dans nos têtes, nos actions […] » (Vinaches, 1998 : 36). La production des aspirations scolaires serait donc générée par les dispositions culturelles incorporées dans les rapports sociaux de classe et de culture (Gauthier et Mercier, 1994; Dronkers, 1994), lesquels rapports se formeraient partiellement en dehors du parcours de l'élève. Au niveau de l'entrée dans les différents types de cursus d'enseignement supérieur, les élèves seraient dans des positions différentes qui seraient définies par leur position sociale, laquelle vient influencer les possibilités d'accessibilité à un cursus scolaire.

1.2 La rationalisation des choix

Critiquant les propositions de Bourdieu et Passeron ci-haut exposées, Boudon (1973) développe un modèle explicatif des choix en matière d'éducation qui se rapproche de l'acteur. Il part du constat selon lequel les différences d'aspirations scolaires sont le résultat d'aspirations liées à la position occupée dans l'échelle sociale. Selon lui (1973), l'acteur est doté d'une rationalité qui est à l'origine de ses choix. Le choix, voire les aspirations scolaires sont le résultat d'un calcul coût/bénéfice d'un

comportement individuel dont l'ambition se révèle être à la mesure de la position sociale (Boudon, 2000; Cuin, 2000; Massot, 2000a, 2000 b, 2000c). Ici, une importance est accordée à l'acteur, à sa perception et au calcul rationnel du rendement de l'investissement en éducation. Sous cette optique, c'est la position sociale de l'acteur, tel que démontré par Boudon et ses acolytes, qui va jouer sur les paramètres de la décision éducative lors du processus de rationalisation.

1.3 Est-il possible de rationaliser à partir de son habitus?

Comme nous l'avons mentionné, la problématique de cette thèse ne se fonde pas sur l'opposition entre ces perspectives théoriques qui conduisent à des hypothèses différentes sur le plan de l'élaboration des aspirations scolaires, mais plutôt sur l'idée que ces modèles ne s'opposent pas d'emblée. Cette thèse tentera de vérifier dans quelle mesure il est possible de dépasser cette dualité en cherchant plutôt à les considérer comme un ensemble de raisonnements rigoureux qui peut être mis en œuvre pour éclairer et interpréter l'élaboration des aspirations scolaires, soit le rôle de la reproduction sociale dans les parcours scolaires et leurs changements dans le temps (rôle du parcours scolaire de l'élève), à travers les aspirations scolaires.

À ce niveau, les aspirations scolaires seront considérées sous une double perspective théorique. La première s'appuie sur la théorie de l'acteur rationnel de Boudon. Celle-ci se concentre sur les actions et réactions de l'individu en lien avec son environnement. La deuxième perspective théorique, soit la reproduction sociale, tire ses bases et ses principes de Bourdieu. Elle explore le rôle de l'environnement social et économique sur les actions et réactions des individus, ou plutôt des élèves résidant

au Canada. Ces deux perspectives mettent l'accent sur l'importance d'un pouvoir d'inflexion entre l'individu, son parcours scolaire ainsi que son environnement socioéconomique et culturel. S'attarder aux aspirations scolaires nécessite de s'intéresser aux réactions des individus qui sont suscitées à travers leurs interactions avec leur environnement social. Cette dynamique s'alimenterait à la fois des besoins et des espoirs qui sont soulevés par l'aspiration scolaire et qui suggèrent un choix de niveau d'études, de formation scolaire, et donc de parcours scolaire. En ce sens, les aspirations scolaires engagent des actions qui nécessitent une réflexion sur les écarts existant entre les besoins convoités d'une amélioration des conditions de vie (Chombart de Lauwe, 1964, 1970) et les obstacles pouvant compromettre leur réalisation.

Pour la présente thèse, il est entendu que les deux modèles exposés ne sont pas considérés comme étant exclusifs pour interpréter les aspirations scolaires. Il est admis que l'élaboration par un individu d'une aspiration scolaire ou son réajustement prend forme avec l'aide à la fois des traces laissées par sa position sociale et des anticipations de la situation future, et ce en fonction de la situation présente. Autrement dit, au-delà de la dualité entre holisme et individualisme, les jeunes font des choix empreints de rationalité tout en émettant des préférences, lesquelles sont relatives à la socialisation par le milieu social (famille) et économique (classe sociale : chez un même individu); des considérations de type coût/avantage peuvent jouer à un premier niveau et des considérations de type préférences ou valeurs peuvent intervenir à un autre.

Or, plutôt que de prendre position dans ce débat « épistémologique », cette recherche confrontera plusieurs données quantitatives afin de faire ressortir le rôle de l'une par rapport à l'autre.

Au plan théorique, il semble possible d'intégrer les perspectives de Bourdieu et de Boudon afin de mieux évaluer le rôle et l'impact des variables liées au parcours de l'élève ainsi que celles liées à la composition de l'habitus d'un élève. L'aspiration première pourrait être influencée par l'habitus, et la variation de l'aspiration pourrait se rationaliser à mesure que l'élève considère son parcours scolaire. C'est donc dire qu'au fur et à mesure que l'élève avance dans le cursus, la relation entre l'origine sociale (la classe sociale) et les aspirations scolaires tend à disparaître car le jeune évalue, par le jeu de la différence d'appréciation, les coûts, les avantages et les risques liés à sa décision (Boudon, 2000). Comme le démontre Massot (2000a, 2000b, 2000c), la décision de poursuivre des études repose sur « la prise en considération simultanée de paramètres conjoncturels (les résultats scolaires) et de paramètres prévisionnels (bénéfices anticipés), lesquels engendrent une structure complexe (interactionnelle) s'ils sont mis en relation avec des paramètres antérieurs à l'action (le niveau culturel familial) » (Massot, 2000a : 51). En d'autres termes, l'élève rationalise son niveau d'aspiration en se référant à ses résultats scolaires, comme le démontrent Boudon (2000) et Massot (2000a, 2000 b, 2000c). C'est donc dire que les résultats scolaires sont les plus importants dans la décision car l'élève rationalise les possibilités de réalisation de ses aspirations selon les résultats scolaires

obtenus « puisque les risques d'abandon ultérieurs dépendent des résultats scolaires » (Massot, 2000a : 46).

1.4 Les questions de recherche

L'analyse des écrits sur les aspirations scolaires permet de dégager des limites dont : 1) le caractère très souvent empirique du concept, 2) un problème d'interprétation des modes d'influence des différents facteurs qui modulent la formulation des aspirations, et 3) une conception de l'environnement social problématique. Cette revue de la littérature a aussi mis en évidence l'absence d'analyse de l'évolution des aspirations individuelles, alors même que ces dernières peuvent fluctuer selon l'ensemble des expériences sociales et scolaires des élèves.

Ces trois problèmes conduisent à chercher une meilleure compréhension des modes de formulation des aspirations en explorant deux questions :

- Quels sont aujourd'hui les facteurs qui influencent la formulation des aspirations scolaires? Les facteurs identifiés dans la littérature ont-ils toujours un effet?
- Ces mêmes facteurs interviennent-ils dans la reformulation des aspirations?

Sur le plan théorique, ces questions seront examinées en construisant un cadre d'analyse qui permettra de sélectionner les facteurs qui peuvent avoir une influence significative et qui peuvent fournir des clés interprétatives sur la formulation et la reformulation (les changements d'aspiration à travers le temps). Ce cadre est construit en deux temps. Le premier consiste à confronter deux types de sociologie, qui corres-

pondent à un cadre holiste ou individualiste, par l'intermédiaire de deux auteurs, Bourdieu et Boudon.

Une différence persistante entre les deux contributions reste l'influence de l'origine sociale et celle des expériences vécues à l'école sur les choix scolaires. Boudon avance que l'effet de l'origine sociale s'estompe au profit du parcours de l'élève dans les choix scolaires au fur et à mesure que les individus progressent dans leur cheminement scolaire. Il est dès lors intéressant de se demander si cette tendance s'applique aussi aux aspirations, comme moteur des parcours scolaires. En d'autres mots, le parcours scolaire en cours devrait devenir de plus en plus important dans la formulation des aspirations et surtout dans leur reformulation au fil du temps.

Ainsi, les questions de recherche peuvent être reformulées en tenant compte des apports théoriques précédents :

- Quel est le poids respectif de l'habitus et du parcours de l'élève dans la formulation des aspirations?
- La rationalisation construite sur le parcours de l'élève prend-elle davantage d'importance que les variables d'origine dans les changements d'aspirations?

Afin de répondre à ces deux questions, cette recherche comportera deux volets : transversal et longitudinal. L'objectif du premier volet, soit l'analyse transversale, sera de déterminer quels facteurs exercent une influence sur l'élaboration des aspirations scolaires à la fin des études secondaires. Plus précisément, ce volet tentera de faire ressortir le poids de l'habitus comparativement à celui du parcours scolaire. De cette façon, il sera possible d'établir l'impact de l'habitus hérité des parents d'un

élève sur l'élaboration d'une aspiration scolaire, avant l'amorce du parcours scolaire de niveau postsecondaire d'un élève. Les résultats obtenus permettront d'établir ce qui influence les jeunes à vouloir poursuivre leurs études à un niveau universitaire plutôt que non universitaire. Le deuxième objectif, l'analyse longitudinale, quant à elle, tentera d'expliquer le rôle et l'influence des facteurs socioculturels sur la variation des aspirations, ceux en lien avec l'habitus et le parcours scolaire de niveau secondaire et postsecondaire. Plus précisément, la perspective longitudinale sera ajoutée afin de déterminer, comparativement au parcours de l'élève, le rôle que peut jouer l'habitus sur la variation des aspirations scolaires au cours des dix années de l'étude. En étudiant la variation des aspirations scolaires dans des temporalités différentes, il sera possible d'établir une relation entre les facteurs à l'œuvre chez les jeunes finissant(e)s du secondaire pour donner consciemment ou inconsciemment un sens à leurs études postsecondaires ainsi qu'à leur parcours scolaire. Pour les deux volets d'analyse, l'option théorique envisagée sera d'utiliser des courants théoriques susceptibles d'apparaître incompatibles, soit le courant dit holiste de Bourdieu et le courant individualiste de Boudon.

1.5 L'HYPOTHÈSE

En toute hypothèse, il est possible d'avancer que les facteurs comme l'ancrage socioculturel, l'environnement social, le parcours scolaire d'élèves et l'expression d'aptitudes produisent chez les jeunes des canevas de représentation et d'évaluation qui donnent sens et qui structurent l'élaboration des aspirations scolaires. À la lumière de cette hypothèse, l'étude des aspirations scolaires demande à être réalisée

afin de confronter des courants sociologiques qui fournissent chacun une explication quant à la formation de l'aspiration scolaire. Outre le fait que les facteurs mentionnés précédemment agissent sur les aspirations scolaires, il semble nécessaire de creuser la question et de déterminer lequel de ceux-ci a un impact prédominant sur l'élaboration des aspirations scolaires ainsi que sur leur variation tout au long du parcours scolaire.

CHAPITRE 2

LES ASPIRATIONS : ASPIRATION SCOLAIRE ET ASPIRATION SCOLAIRE RÉALISTE

Plusieurs auteurs ont étudié les aspirations, voire les aspirations scolaires, et les facteurs qui les influencent, mais peu ont cherché à définir et circonscrire sur des bases théoriques les concepts mêmes d'aspiration et d'aspiration scolaire. Les sociologues, psychosociologues, psychologues de l'orientation et même chercheurs en sciences de l'éducation les évoquent sans toutefois les définir. Déjà, Bédard et *coll*. (1981) faisaient ressortir la gravité de ce « problème » en alléguant que la grande majorité des recherches effectuées sont de nature purement empirique.

L'apport de Paul-Henry Chombart de Lauwe en sociologie des aspirations est indéniable. Plusieurs études ou articles produits depuis les années 1970 (les principaux sont cités ici) ont été faits (Chombart de Lauwe : 1964, 1968, 1969, 1970, 1975), dirigés (Chombart de Lauwe : 1976, 1981a, 1981 b) ou inspirés par ce sociologue (Augé, 1994). Et surtout, ces travaux sont devenus une source d'inspiration pour définir les concepts d'aspiration, d'aspiration scolaire et en particulier le concept d'aspiration scolaire réaliste qui est au cœur de la présente thèse.

Il est à noter que sur le plan conceptuel, ce chapitre se conçoit dans la logique de Beaucher (2004) et Dumora (2004), c'est-à-dire qu'après avoir défini le concept d'aspiration, conçu selon Chombart de Lauwe, un regard sera posé sur le concept d'aspiration professionnelle du fait que ce type d'aspiration modèlerait l'aspiration

scolaire. Ainsi le choix du niveau d'études anticipé serait fondé sur le souhait d'atteindre un certain emploi.

2.1 Des aspirations ancrées dans notre culture

D'emblée, Chombart de Lauwe (1964, 1969, 1970, 1976, 1981a, 1981 b, 1981c) attire notre attention sur le lien étroit existant entre les aspirations et l'environnement social.

> Les aspirations sont à la charnière du personnel et du social. Il est impossible de les étudier sans situer les [individus] qui les expriment dans l'ensemble des structures sociales, dans leur culture particulière et dans le mouvement historique dans lesquels ils sont impliqués (Chombart de Lauwe, 1964 : 185).

Cet ancrage de l'individu dans son environnement social, culturel et historique serait la base de l'élaboration des aspirations du fait qu'il ferait émerger de nouveaux intérêts, voire la quête d'un nouvel état. « L'aspiration [serait un] désir activé par des images, des représentations, des modèles qui [seraient] engendrés dans une culture […] » (Chombart de Lauwe, 1969 : 28).

C'est donc dire que dans l'élaboration des aspirations, l'environnement social, ou plutôt la culture, aurait pour fonction de proposer certains symboles, images et idéaux d'une société, de même que des croyances.

> L'environnement socioculturel fournit à la personne des normes et des valeurs qui créent des aspirations et qui provoquent aussi la formation de besoins; mais le milieu socioculturel ne comble pas ces besoins, du moins d'une manière immédiate et complète. Le milieu socioculturel est donc à la fois source de besoin et raison d'insatisfactions liées à ses besoins (Rocher, 1981 : 66).

De même, cette combinaison entre aspiration et culture ferait naître un besoin susceptible d'infléchir l'organisation des perceptions et du raisonnement et, du coup, proposerait un sens à l'action. L'aspiration modèlerait l'action sociale en proposant à travers des schèmes de pensée une orientation, à savoir un objet particulier envers lequel l'individu développe une attitude favorable. L'aspiration offrirait donc une motivation de passer à un état jugé préférable à l'état actuel (Augé, 1994; Anguita, 1976; Chombart de Lauwe, 1964, 1969, 1970, 1976).

En d'autres termes, l'aspiration se conçoit comme une réponse (conformité ou contestation) aux valeurs et aux comportements culturellement valorisés qui proposent une manière jugée idéale d'être ou d'agir (Augé, 1994; Haller et Miller, 1971) et qui se forme à travers des états d'esprit tels que le désir, l'espoir et l'espérance. Ceux-ci seraient propres à une culture donnée et à un environnement social (Chombart de Lauwe, 1964, 1969). En fait, pour l'auteur, ces états d'esprit (désir, espoir, espérance) seraient entièrement liés les uns aux autres et engendreraient une force active, même attractive, susceptible de proposer des symboles et des images qui guideraient l'acteur social dans l'élaboration de ses aspirations et donneraient un sens à l'action sociale.

Le désir renverrait à la quête du changement. Celle-ci prendrait forme, entre autres, dans l'insatisfaction perçue d'un état. Ce changement désiré ferait naître la motivation de passer à un état jugé supérieur, selon les repères culturels. Quant à l'espoir, toujours selon Chombart de Lauwe (1964, 1969), il évoquerait l'attente d'un changement ou le maintien d'un état auquel l'individu attacherait une grande impor-

tance ainsi que la réalisation d'une situation nouvelle. L'espérance correspondrait à une attitude globale de l'individu qui, au-delà des désillusions et des espoirs déçus, maintiendrait une motivation et la certitude qu'une satisfaction plus haute lui sera donnée malgré les échecs qu'il rencontre (Chombart de Lauwe, 1964, 1969).

En somme, les désirs, espoirs et espérances donneraient corps à l'aspiration du fait qu'ils éveilleraient une quête de satisfaction et feraient émerger une motivation à réaliser cette quête. Tous trois s'élaboreraient à travers un schème de pensée qui, lui, se rattacherait à une réalité sociale reconnue par l'individu. De là émergerait une aspiration, laquelle donnerait un sens à l'action. De surcroît, l'aspiration est en lien avec des pulsions, des tendances, des mouvements affectifs, des perceptions et des représentations du monde extérieur (Chombart de Lauwe, 1964).

2.2 Définir le concept d'aspiration

Sur ces bases, l'aspiration peut se définir comme un état d'esprit qui se rattache à un désir portant sur un projet qui éveille une motivation chez un acteur social. Ce projet est activé ainsi que structuré dans l'esprit de l'individu par des images, des symboles, des représentations et des modèles liés à une culture propre. Ainsi peut-on dire que l'aspiration prendrait la forme d'une image, d'une représentation, d'un symbole qui contribuerait à définir et à orienter des projets, lesquels s'ancrent dans le rapport au monde qui prévaut dans la société dans laquelle on évolue (Perrenoud, 2001).

Le concept d'aspiration se voit donc comme un processus marqué par la culture et par lequel un acteur social tire une source de motivation qui donnerait un sens à son action. Cette aspiration peut se rapporter à un élément matériel de l'environnement, à des idéaux lointains (Chombart de Lauwe, 1969, 1970, 1976), mais aussi à un métier et à un niveau d'études.

2.3 Les aspirations scolaires et professionnelles

De fait, il est possible d'avancer qu'une aspiration renvoie à un désir d'atteindre de nouvelles possibilités, et l'une d'elles pourrait être une aspiration professionnelle (Beaucher, 2004). L'aspiration professionnelle nécessiterait alors une projection dans le futur qui naîtrait de l'attachement de l'acteur social à la représentation et à l'importance du métier convoité. Par le fait même, cette projection professionnelle, nourrie par le désir, pourrait s'ancrer dans le parcours de l'élève du fait que celle-ci proposerait et enrichirait lesdits modèles, représentations et images en permettant d'identifier quelques démarches à suivre, de même que des échéances et obstacles pouvant survenir, pour réaliser l'aspiration professionnelle, soit de la convertir en projet professionnel[4]. De là, ce désir d'une carrière professionnelle serait l'expression d'aptitudes et d'intérêts (personnels ou collectifs) qui se structureraient à travers la socialisation et qui donnerait un sens aux projets (Beaucher, 2004; Dumora,

[4] Un projet professionnel se définirait comme un processus dynamique qui se construit à travers la rencontre entre le passé, le présent et le futur de l'acteur. Le projet professionnel comporte des mises en action, une représentation des démarches, des obstacles et des échéances pour atteindre le but identifié. Le projet est concret et il confère un sens à l'apprentissage (Beaucher, 2004).

2004). Ces projets se transposent aussi dans un parcours scolaire à emprunter, dans une aspiration scolaire.

En outre, les aspirations scolaires et professionnelles « passerai[en]t par un besoin, qui devient une force qui organise la perception et l'action de manière à transformer une situation existante » (Chombart de Lauwe, 1968 : 14). Un lien étroit se tisse entre aspirations scolaires et aspirations professionnelles. Ainsi semble-t-il pertinent de s'attarder aux aspirations professionnelles du fait qu'elles feraient émerger des images, des symboles et des représentations qui font naître l'aspiration scolaire (Beaucher, 2004; Dumora, 2004, 1998; Gottfredson, 1996). En effet, elles orientent la perception de l'avenir, notamment le niveau d'études à obtenir, et mettent de l'avant quelques obstacles que devront franchir les jeunes pour transformer leur situation existante.

2.4 Le lien entre les aspirations professionnelles et les aspirations scolaires

Au cours de leur dernière année de formation secondaire, les jeunes élèves sont appelés à élaborer un projet professionnel. À la fin du secondaire, l'élève doit exprimer un souhait qui correspond au choix d'un emploi qu'il aimerait exercer lorsqu'il aura acquis les connaissances et compétences nécessaires. À cette étape, l'élève doit se projeter dans l'avenir, mettre en place une stratégie de développement des connaissances, et donc donner un sens à son parcours scolaire. De là, un projet professionnel en vient à conférer un sens à l'apprentissage, alors que le rapport au savoir traduit ce sens (Cournoyer, 2008; Dumora, 2004; Beaucher, 2004).

L'aspiration professionnelle se concevrait sous les traits d'un « projet d'orientation, à moyen ou long terme, et ce projet constitue un facteur de motivation pour l'ici et maintenant de la formation à laquelle [l'élève] donne sens » (Dumora, 1998 : 232). Ce projet d'orientation ferait entre autres choses appel au parcours biographique et à l'environnement social (Cournoyer, 2008; Dumora, 2004, 1998; Beaucher, 2004; Gottfredson, 1996). L'aspiration professionnelle prendrait donc forme à travers le processus de socialisation que vit l'élève, processus par lequel ce dernier apprend et intériorise, tout au cours de sa jeunesse, les éléments socioculturels dans lesquels il évolue et ceux-ci l'influenceraient dans ses choix en matière de profession, sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs.

> L'adolescent opère des catégorisations […] organisatrices des informations reçues. Ces catégorisations, il les effectue à partir d'une expérience scolaire particulière, à une place déterminée d'un système scolaire différencié et hiérarchisé, qui génère des façons différentes de se représenter soi-même, de catégoriser et de se représenter le monde des formations et des professions (Dumora, 2004 : 253).

2.4.1 L'ASPIRATION PROFESSIONNELLE : UNE STRATÉGIE D'ÉLABORATION ANCRÉE ET INFLUENCÉE PAR LE SOCIAL

Comme cela a déjà été mentionné, l'aspiration professionnelle ne pourrait s'élaborer à l'extérieur de la culture dans laquelle l'élève est né et a évolué. De plus, l'impact du parcours biographique et scolaire viendrait enclencher un processus de réflexion durant lequel l'élève tenterait d'établir une stratégie pour donner forme à l'aspiration professionnelle (Cournoyer, 2008; Dumora, 2004, 1998; Beaucher, 2004; Gottfredson, 1996). La stratégie consisterait chez l'élève à tenir une réflexion sur son avenir, à identifier le niveau d'études nécessaire, les aptitudes et capacités à acquérir

pour correspondre aux exigences du domaine d'études et professionnel, de même que les possibles obstacles à contrer et les autres options à considérer.

Pour Beaucher (2004) et Dumora (2004, 1998), l'aspiration professionnelle ne peut être écartée de l'environnement social du fait qu'elle serait constituée d'un ensemble de représentations qui s'appuieraient sur le passé et le présent des jeunes élèves. Or, à travers le processus de socialisation, les élèves du secondaire en viendraient à intérioriser selon leur sexe, leur classe sociale, etc., les logiques qui sous-tendent les façons de faire et de penser qui caractérisent leur aspiration professionnelle. Sur cette base, les jeunes se forment une image de leur avenir à partir de laquelle ils élaboreraient leur aspiration professionnelle.

En mentionnant que le passé, le présent et le futur interviendraient dans l'élaboration de l'aspiration professionnelle, Dumora (2004) fait ressortir l'importance des différentes pratiques de sociabilité et des rapports distincts face aux institutions scolaires. Ces éléments s'intégreraient dans l'élaboration d'une stratégie axée sur son aspiration professionnelle. Cette élaboration prendrait forme à partir des objectifs scolaires et professionnels visés.

2.4.2 L'ASPIRATION PROFESSIONNELLE ET L'ASPIRATION SCOLAIRE : UNE INFLUENCE MUTUELLE

Le parcours scolaire de l'élève et le contexte socioéconomique dans lequel il se trouve et son habitus interféreraient dans l'élaboration d'une aspiration professionnelle, voire scolaire. Rochex (1995a, 1995 b) insiste même sur l'importance de l'aspiration professionnelle des élèves du fait que celle-ci prépare et établit les bases

de l'investissement scolaire et de la réussite des jeunes. Dans cette perspective, l'aspiration professionnelle contribuerait à conférer un sens à la scolarité. De là, une aspiration scolaire prendrait forme et celle-ci tracerait la voie pour lancer ou concrétiser l'aspiration professionnelle. Au moyen de l'aspiration scolaire, l'élève se raccrocherait à un état d'esprit qui se formule et prend sens dans la projection d'un avenir. Ainsi cet état d'esprit se rattacherait-il à un désir, à un espoir et à l'espérance d'obtenir l'état souhaité; ce souhait se canalise dans l'aspiration scolaire. Cette dernière serait représentée par le parcours scolaire prévu et symbolisée par le niveau d'études ou diplôme d'études souhaité.

2.4.3 Les articulations entre aspirations scolaires et professionnelles

Un grand nombre de chercheurs intègrent à la fois les aspirations scolaires et les aspirations professionnelles dans leur protocole de recherche (Wall et *coll.*, 1999). Cette association serait plausible selon ces derniers puisque, dans la plupart des sociétés industrielles, les deux types d'aspiration sont intimement liés. En effet, les individus poursuivent habituellement leurs études dans un domaine particulier dans l'espoir d'y faire carrière plus tard. Conway (2010) ainsi que Rojewski et Yang (1997) apportent certaines bases empiriques concernant le lien entre les aspirations scolaires et l'atteinte des buts en éducation en ce qui concerne la carrière. Teachman et Paasch (1998) rapportent qu'il existe une variété de facteurs pouvant influencer l'atteinte de buts en éducation, mais que les aspirations scolaires jouent un rôle premier.

Tout d'abord, Rojewski et Yang (1997) ont démontré que les aspirations professionnelles demeurent stables chez la grande majorité des individus. Ces auteurs ont

découvert que les aspirations professionnelles, au début de l'adolescence, étaient prédictives de celles exprimées à l'adolescence tardive. En fait, ils ont conclu que les aspirations professionnelles des adolescents demeuraient relativement stables au cours de leurs études. Une autre recherche, celle de Beal et Crockett (2010), arrive d'ailleurs aux mêmes conclusions. De plus, les aspirations du début de l'adolescence avaient un pouvoir prédictif significatif en ce qui concerne les aspirations professionnelles subséquentes. Helwig, dans ses travaux de 2003 et de 2008, mentionne aussi des résultats confirmant la stabilité des aspirations professionnelles au cours du développement. Bref, selon les études, les aspirations professionnelles demeurent relativement stables.

En somme, il est possible de constater que l'aspiration professionnelle influence grandement l'aspiration scolaire. Toutes deux sont liées du fait que l'aspiration professionnelle canaliserait la motivation de poursuivre des études. En d'autres termes, l'aspiration scolaire se verrait comme un tremplin pour faire progresser l'élève vers la réalisation d'un projet professionnel.

2.5 Les aspirations scolaires : rôles et influences

Comme démontré précédemment, un lien existerait entre l'aspiration professionnelle et l'aspiration scolaire. « Il apparaît de prime abord qu'il y a un lien itératif entre la projection professionnelle (entendue dans un sens large incluant à la fois le projet et l'aspiration professionnels) et le rapport au Savoir » (Beaucher, 2004 : 33). Le lien entre aspiration scolaire et rapport au savoir proviendrait du rapport au monde, à l'espace d'activités qui s'inscrit dans le temps, et à un ensemble de signifi-

cations (Charlot, 1999, 1997; Anguita, 1976). Ces significations permettraient d'élaborer l'aspiration scolaire car celle-ci vient à offrir une ligne directrice au projet d'études en cours, et à s'intégrer à une vision d'ensemble. Sur cette base, l'aspiration scolaire contribuerait à donner un sens, en tant que guide, au parcours scolaire, et ce, en raison des images, des représentations et des modèles culturels à atteindre et en lien avec le système d'éducation. En d'autres termes, elle éveillerait la motivation à la poursuite des études convoitées.

2.6 Aspiration scolaire : définir ce concept pour faire ressortir son importance dans l'étude

Après avoir défini les concepts d'aspiration et d'aspiration professionnelle et après avoir démontré le lien étroit qui existe entre les aspirations professionnelle et scolaire, il est maintenant nécessaire de clarifier le concept clé de cette thèse. D'une part, définir l'aspiration scolaire permettra non seulement d'expliquer le poids de certains facteurs sur son élaboration et de connaître le rôle et l'influence que ces derniers peuvent avoir sur les variations qu'elle peut subir au fil du temps. D'autre part, offrir une définition permettra de remédier au problème que soulignaient Bédard et *coll*. (1981), soit d'aller au-delà d'une recherche au caractère exclusivement empirique et d'expérimenter un cadre conceptuel et/ou théorique général. Ainsi, une proposition de théorie générale des aspirations scolaires sera-t-elle offerte et pourra-t-elle guider nos recherches.

2.6.1 L'ASPIRATION SCOLAIRE : SYMBOLISATION D'UN PROJET PROFESSIONNEL

D'emblée, l'aspiration scolaire serait un concept englobant, intégrateur et médiateur s'appuyant sur un ensemble de dimensions relatives à la réalisation d'une situation nouvelle. Ces dimensions renverraient à un état d'esprit qui symboliserait le désir d'accéder à un état culturellement jugé supérieur. Le désir évoqué à travers l'aspiration scolaire prendrait la forme d'un niveau d'études ou d'un diplôme jugé nécessaire afin de s'outiller pour atteindre l'état brigué, par exemple un emploi. Or, l'aspiration scolaire tracerait en quelque sorte la ligne directrice, en offrant une représentation des buts à atteindre, des échéances, des démarches et des obstacles qui peuvent se présenter en cours de route (Beaucher, 2004), soit durant les études, et en ce qui nous concerne, les études postsecondaires.

Dans cette voie, l'aspiration scolaire renvoie à une relation subjective et affective que l'élève entretient avec ses apprentissages et durant lesquels il serait perçu comme agent actif d'une production de sens (Laterrasse, 2002). C'est un rapport subjectif à des contenus objectifs et aux pratiques pédagogiques à travers lesquels il donne un sens à sa formation scolaire; « ce rapport repose sur le sens que les sujets reconnaissent à leurs apprentissages, leur importance, leur utilité, leur intérêt » (Beaucher, 2004 : 32).

2.6.2 L'ASPIRATION SCOLAIRE ET SENS DONNÉ AU PARCOURS SCOLAIRE

Sur cette base, l'aspiration scolaire serait intériorisée et entretenue tout au long des interactions vécues dans le milieu social de l'élève – soit entre son environnement scolaire, sa connaissance de l'emploi convoité et son milieu socioculturel –

tout en permettant d'élaborer, de façon peu précise, les moyens à utiliser afin de mettre en œuvre les stratégies de réalisation des aspirations. En d'autres termes, l'aspiration scolaire aurait un rapport réflexif au monde et servirait de plan « flou » à une expérience subjective où se rencontrent l'histoire biographique et le contexte scolaire (Jellab, 2001).

À travers des schèmes de pensée, l'aspiration scolaire offrirait des représentations du parcours scolaire à suivre et de ses exigences. Ces représentations donneraient alors un certain sens à la quête de l'état convoité qui, par ailleurs, servirait de balise à l'action (Bédard et *coll.*, 1981). Autrement dit, l'aspiration scolaire influence les réalisations scolaires des élèves (Gaudreault et *coll.*, 2010) en établissant un rapport aux savoirs qui, lui, sous-tend l'effort à investir par l'élève pour échapper aux contraintes qui lui sont culturellement imposées (contraintes dont l'élève n'a pas toujours conscience) en vue de réaliser ses projets (Anctil, 2006).

Par ailleurs, l'aspiration scolaire a pour rôle de permettre à l'élève de reconnaître en partie une importance, une utilité et un intérêt à ses apprentissages. En ce sens, l'aspiration scolaire contribuerait à l'orientation scolaire, même professionnelle, d'un élève.

En somme, l'aspiration scolaire établirait un rapport aux savoirs qui se traduit à travers la dynamique entre une réalité sociale et un état d'esprit. Les aspirations scolaires permettent aux élèves d'identifier et de réfléchir à des stratégies ainsi qu'à des ressources à mobiliser pour entamer des études, et même persévérer dans celles-

ci. Cela est possible en raison du fait qu'ils sont davantage en mesure d'attribuer, au moins en partie, un sens à leurs études (Beaucher, 2004), ce qui confère un rôle important au parcours scolaire ainsi qu'aux aléas qui sont vécus lors de celui-ci.

2.7 Aspirations scolaires réalistes et idéales

À la lumière des écrits sur le sujet, il est possible de distinguer au moins deux types d'aspirations scolaires. L'une pourrait être perçue comme idéale, et l'autre comme réaliste. Brièvement, les aspirations effectives (appellation bourdieusienne), voire réalistes, permettraient « d'orienter réellement les pratiques, parce qu'elles sont dotées d'une probabilité raisonnable d'être suivies d'effet » (Bourdieu, 1974 : 9). Les aspirations idéales se distingueraient des aspirations réalistes du fait qu'elles renverraient davantage à un souhait « sans effet, sans être réel, sans objet » (Bourdieu, 1974 : 9). De là, deux types d'aspiration se distinguent, et deux types d'études peuvent être réalisés. Les simples projections conscientes et explicites pouvant ou non advenir ne peuvent être étudiées de la même façon, elles ne peuvent expliquer le même type d'action sociale ni avoir les mêmes rôles et influences sur l'action sociale, soit sur les parcours scolaires.

En se référant à plusieurs travaux de recherche, notamment aux importants travaux du projet ASOPE[5] et du groupe ÉCOBES[6] (Perron et *coll*., 1999; Perron et *coll*., 2000; Gaudreault et *coll*., 2004a; Gaudreault et *coll*., 2004 b; Gaudreault et

[5] Aspirations scolaires et orientations professionnelles des élèves.
[6] Étude des conditions de vie et des besoins de la population.

coll., 2010), il est possible de distinguer les deux types d'aspirations scolaires. Elles départagent deux visions d'avenir qui peuvent parfois se confondre en une seule; toutes deux seraient caractérisées par une absence de mise en action, l'une se voyant utopique et l'autre réalisable.

Les aspirations, telles qu'exprimées par les répondants, relèvent du domaine de la perception. L'aspiration scolaire idéale n'est pas nécessairement un indicateur fiable du potentiel de réalisation des individus du fait qu'une aspiration idéale n'est pas nécessairement suivie du passage à l'action et des connaissances qui y sont associées (savoir quoi faire, quand le faire et comment le faire) (Beaucher, 2004). Lorsqu'il y a aspiration idéale, c'est que les élèves n'estiment pas toujours leurs capacités ni les obstacles qui influencent la réalisation de leur aspiration scolaire. Pour Beaucher (2004), « ils ne sont pas en mesure d'identifier de démarche, d'échéance ou d'obstacle » (p. 250) qui devraient structurer l'élaboration de l'aspiration scolaire et les mener à l'exercice du métier convoité. Ainsi l'aspiration scolaire idéale exprime-t-elle un souhait et correspond-elle à ce qu'un élève aimerait faire ou voir se réaliser en ayant une représentation fragmentaire du parcours scolaire à suivre. À ce moment, l'élève ne tient pas nécessairement compte des tâches à accomplir et peut même ne pas les percevoir; il/elle ne connaît pas ou ne reconnaît pas les avantages et inconvénients liés au domaine désiré, n'identifie pas les obstacles possibles et susceptibles de freiner la réalisation du projet scolaire. Par ailleurs, cette aspiration ne serait pas attachée à une période de temps déterminée.

Pour Dumora (1998), les échéances, les perceptions d'obstacles ou les représentations du domaine sont lacunaires concernant l'aspiration idéale. L'espace des préférences est également décontextualisé, déconnecté des réalités scolaire, professionnelle et temporelle.

La nuance entre les aspirations scolaires idéale et réaliste se situerait donc au niveau des stratégies de mises en place pour tenter d'atteindre les objectifs; lorsque l'aspiration peut avoir une dimension réaliste, c'est qu'elle tient compte des contraintes personnelles et structurelles de leur réalisation. L'aspiration réaliste s'élabore lorsque l'élève est en mesure de nommer et de reconnaître quelques démarches à suivre, sans pour autant s'aventurer dans la détermination d'échéances.

> Les sujets sont en mesure d'identifier un but et d'énumérer quelques échéances, démarches et obstacles qui se présenteront en cours de route, mais ceux-ci sont vagues ou d'ordre général. En outre, le sujet connaît quelques caractéristiques du métier qu'il envisage, mais il met généralement de côté les inconvénients pour n'en relever que les aspects plus réjouissants. Dans certains cas, les représentations sont plus précises, mais le sujet demeure dans un état passif face à son but professionnel : il ne se met pas en action pour l'atteindre (Beaucher, 2004 : 76).

En outre, à travers l'aspiration, l'élève pourrait identifier le niveau d'études nécessaire pour atteindre son but, connaître quelques caractéristiques et exigences liées au programme d'études, de même que les étapes à suivre. En d'autres termes, l'aspiration porterait, de façon plus ou moins définie, sur le niveau souhaité (idéal) de scolarisation, le degré prévu de difficulté pour atteindre ce niveau, les raisons pour lesquelles ce sera difficile (le cas échéant); finalement, elle porterait sur le niveau

d'études que l'élève compte atteindre, et ce, en tenant compte du contexte scolaire et social dans lequel il se trouve.

POUR CONCLURE SUR LES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES

Finalement, l'aspiration est une quête de satisfaction pour un projet d'études, voire un projet professionnel, qui servira de levier à l'action, laquelle « guidera » le parcours scolaire.

> L'acteur trouve déjà une certaine satisfaction anticipée de son besoin dans l'élaboration, l'entretien et l'explication de l'état futur ou de l'événement qui est l'objet de son aspiration. Mais en même temps, l'aspiration entretient une image, un espoir qui fait sans cesse revivre le besoin (Rocher, 1981 : 47).

L'aspiration serait donc un désir d'atteindre un niveau d'études en lien avec l'aspiration professionnelle et qui tient compte de la situation actuelle. Pour ce faire, l'aspiration scolaire prendrait forme à travers une multitude d'interactions entre l'environnement et le parcours de l'élève entre le jeune et son rapport au temps, entre sa connaissance de l'emploi convoité et son milieu socioculturel et socioéconomique. Ces interactions s'alimentent de besoins et d'espoirs qui sont verbalisés sous forme d'aspirations. De là, l'aspiration scolaire conduit au choix d'une formation supérieure, d'un niveau de diplôme, et donc un parcours scolaire. Cette quête de satisfaction identifierait, de façon plus ou moins définie, le niveau souhaité de scolarisation, les embûches qu'il est possible de rencontrer pour atteindre ce niveau, et ce, en tenant compte du contexte scolaire et social dans lequel le jeune se trouve. L'aspiration éveillerait donc une motivation chez un élève en structurant dans son esprit le par-

cours scolaire, et ce, en tenant compte des contraintes personnelles et structurelles à sa réalisation. En ce sens, les aspirations incitent à l'action et nécessitent une réflexion sur les écarts existant entre le besoin et l'espoir, soit les écarts entre les modèles convoités et les obstacles pouvant compromettre leur réalisation.

De là découle la nécessité de centrer l'attention sur les aspirations sur le sens du parcours scolaire de l'élève. Il ne s'agit pas de minimiser l'importance des aspirations scolaires idéales ou professionnelles, mais bien davantage d'inclure la question du rapport à l'avenir dans une conception de la causalité du parcours scolaire sur l'impasse de la classe sociale.

Ce travail comparera le poids des différentes expériences scolaires vécues lors du parcours de l'élève avec les variables qui sont associées aux dispositions culturelles – dispositions qui sont incorporées dans les rapports sociaux de classe, de sexe et de culture – de même qu'avec la variation des aspirations scolaires. De cette façon, c'est le réalisme des aspirations scolaires qui sera évalué puisque l'élève, lors de sa transition, orientera ses aspirations sous l'influence du degré de réussite (résultats scolaires) et des raisonnements qu'il/elle articule en fonction du parcours vécu par l'élève (redoublement, etc.). Sur cette base, les aspirations réalistes tiennent compte des contraintes et des embûches potentielles ainsi que des résultats scolaires obtenus au secondaire et tout au long du parcours de l'élève. C'est ce que l'élève conçoit à travers un schème de pensée qui hiérarchise les enjeux, obstacles, etc., afin d'être certain d'établir la bonne stratégie pour atteindre ses fins.

L'analyse de ces facteurs confrontera le rôle du déterminisme social en comparaison avec la capacité des élèves à rationaliser leurs aspirations. C'est sur cette base que Chombart de Lauwe (1970) explique les aspirations comme des phénomènes sociologiques dans le sens où, au-delà de la personne elle-même, certaines conditions économiques, culturelles et sociales dont parlent des auteurs comme Bourdieu et Passeron (1964a) et Dumora (2004, 1998) sont vues comme un habitus susceptible d'infléchir les aspirations scolaires.

Si la sociologie des aspirations a longtemps été déterministe, cette perspective perd de son poids. Depuis peu, l'accent est davantage mis sur l'acteur et ses schémas mentaux en fonctions desquels il en viendrait à organiser et hiérarchiser ses aspirations afin de mobiliser l'énergie nécessaire à l'amélioration de sa situation actuelle.

En outre, le poids de chacun des groupes de variables, voire de chacune des variables, sera étudié avec l'intention de faire ressortir laquelle ou lesquelles exerce(nt) une plus grande influence lors de l'élaboration et de la variation des aspirations. À cet égard, nous examinerons l'influence du contexte socioéconomique propre à l'élève, du parcours scolaire de l'élève, des aspects psychosociaux et du parcours biographique.

CHAPITRE 3

LES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES ET LES FACTEURS QUI LES INFLUENCENT

Il est possible de constater que les aspirations prennent en compte une multitude de facteurs dans leur élaboration et leur variation et agissent tout au long du développement d'un individu. Parmi ces facteurs, outre l'importance des différences liées au genre et à l'ethnicité (Goyette, 2008; Wall et *coll.*, 1999), plusieurs auteurs s'entendent sur l'importance du statut socioéconomique (Conway, 2010; Covell, 2009), des résultats scolaires (Barry et Wentzel, 2006; Marjoribanks 2003; Boudon et *coll.*, 2000) et du type d'interaction avec les parents. Enfin, les aspirations scolaires seraient aussi infléchies par le niveau d'éducation des parents (Coinaud et Vivent, 2010; Wilson et Wilson, 1992; Bourdieu, 1966, Bourdieu et Passeron, 1964a, 1964 b).

La quantité de facteurs considérés sur le plan analytique impose leur catégorisation. Les différentes études (voir section 3.2) menées en psychoéducation, en sciences de l'éducation et en sociologie proposent la typologie suivante : 1) les facteurs de type socioculturel; 2) les facteurs liés au parcours de l'élève; 3) les facteurs liés à l'acteur social, soit les facteurs psychosociaux; et 4) les facteurs liés au parcours biographique.

La première catégorie, comprenant les « facteurs socioculturels », regroupera le niveau d'études des parents, les ressources économiques et matérielles, la région où habite la famille ainsi que les conditions de vie qui peuvent influencer les aspirations

scolaires. La seconde catégorie, les « facteurs psychosociaux », regroupe des facteurs qui proviennent des conditions issues des parcours biographiques, facteurs qui font état de réactions affectives et émotionnelles. La troisième réunit les différents facteurs qui font état de l'influence du « parcours scolaire » sur les aspirations scolaires ainsi que, par ricochet, professionnelles. La quatrième, celle des « parcours biographiques », fait état des conditions de vie extrascolaires. Plus précisément, ces facteurs renvoient aux changements qualitatifs de la relation avec les parents, aux soubresauts de la vie amoureuse, aux pertes d'amitié à cause de conflits, ou simplement à des déménagements.

3.1 Des théories qui se démarquent

Tous ces facteurs ont alimenté certaines théories qui permettent la compréhension, l'explication et même la prédiction de certains niveaux d'aspiration scolaire. L'une d'elles est la théorie sociocognitive des choix de carrière (SCCT) de Lent, Brown et Hackett (1994) selon laquelle des variables personnelles et contextuelles façonnent les aspirations professionnelles. La théorie des compromis de Gottfredsson (1996) suggère que les aspirations scolaires sont influencées par le contexte social dans lequel se trouve l'élève. En parallèle à ces deux théories, plusieurs chercheurs ont émis des hypothèses en vue d'expliquer les patrons observés. Rojewski et Yang (1997), parmi d'autres, ont déterminé que le statut socioéconomique était la variable la plus fortement liée aux diminutions d'aspirations scolaires. D'après ces chercheurs, les élèves issus de familles à plus faible revenu n'ont simplement pas les ressources correspondant à leurs aspirations scolaires initiales et modifient par conséquent

celles-ci en fonction des limites existantes. D'après Shapkaa et *coll.* (2006), les changements d'aspirations scolaires seraient aussi liés à la préparation scolaire et aux cours suivis. En effet, si un élève ne réussit pas le cours de mathématiques préalable à l'entrée dans le programme souhaité, il/elle n'aura d'autre choix que de modifier ses aspirations professionnelles, et par le fait même scolaires. En général, il semblerait que les facteurs liés à l'élaboration des aspirations scolaires soient aussi à l'origine des variations d'aspirations dans le temps.

Enfin, il semble que les aspirations scolaires deviennent plus stables au fur et à mesure que les individus apprennent à se connaître, à reconnaître leurs forces et leurs faiblesses, et acquièrent de l'expérience au niveau scolaire ainsi que sur le marché du travail (Mortimer et *coll.*, 2002; Helwig, 2001; Rindfuss et *coll.*, 1999).

3.2 Un regard plus approfondi sur les facteurs qui influencent les aspirations scolaires réalistes

Comme mentionné précédemment, les facteurs et leurs influences, voire leurs conséquences, seront décrits et expliqués à partir des nombreuses recherches consultées. Plusieurs recherches sont mises à contribution afin de mieux saisir les rôles et influences des facteurs à l'étude, parmi lesquels on trouve le sexe de l'élève, l'influence de la langue maternelle, le niveau d'études des parents, la structure familiale, la taille de la collectivité et l'influence du statut socioéconomique.

3.2.1. Le statut socioeconomique

La situation socioéconomique des parents influe sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires (Lizette et *coll.,* 2008; Looker et Thiessen, 2004; Marjo-

ribanks, 2005; Ojeda et Flores, 2008). L'aspiration scolaire serait plus élevée (en nombre d'années d'études) chez les enfants des familles les mieux nanties (Covell, 2009; Marjoribanks, 2005; RHDCC, 2004; Wahk et *coll.*, 2000). Dans ce sens, les jeunes issus des groupes sociaux défavorisés seraient moins enclins à s'inscrire à l'université. Chez ces derniers, des études de niveau technique et professionnel seraient favorisées (Marcoux-Moisan et *coll.*, 2010; Covell, 2009; Marjoribanks, 2005; Looker et Thiessen, 2004) et perçues comme adéquates pour en retirer les compétences et connaissances nécessaires avant de se retrouver sur le marché du travail (Ojeda et Flores, 2008; Benincasa, 1998). Dans l'ensemble, dans le cas des familles avec un plus faible statut socioéconomique, les parents ne possédant pas de diplôme d'études postsecondaires porteraient moins d'intérêt à la réussite scolaire ou à la poursuite d'études universitaires de leurs enfants (Conway, 2010; Covell, 2009; Ortiz, 2007; Marjoribanks, 2005). Ces élèves vivraient un véritable processus d'acculturation qui leur est imposé durant leurs études. « Dès le début de la scolarisation, ils ont à franchir un handicap culturel, tant sur le plan de la langue, de la culture extrascolaire, des dispositions, des motivations, etc. » (Boudon, 2000 : 59).

L'influence exercée prendrait forme à travers les savoirs, savoir-faire et savoir-dire transmis aux enfants. De surcroît, pour Bourdieu (1970, 1974), la concordance des attentes, des probabilités, des anticipations et des réalisations établit les bases de l'aspect réaliste des aspirations qui se précisent *via* les réussites antérieures et anticipées et le niveau de capital (culturel, économique, social); l'héritage culturel

en vient à structurer le sens de la réalité et des réalités et fait que par-delà le rêve, chacun tend à vivre conformément à sa condition.

De même, en lien avec le statut socioéconomique, Barr-Telford et *coll*. (2003) indiquent que le tiers des jeunes ayant interrompu leurs études sans avoir obtenu leur diplôme l'auraient fait en raison d'une situation financière instable et difficile. Sur cette base, il semblerait que le poids de l'endettement relatif aux études postsecondaires arrive à remettre en cause la poursuite de celles-ci (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006).

Dans les milieux les plus pauvres, l'endettement peut représenter un frein aux aspirations scolaires des jeunes (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006). Toutefois, le statut socioéconomique façonne la poursuite d'études postsecondaires bien avant qu'il y ait endettement. En effet, la culture scolaire ne charmerait pas les jeunes démunis qui connaissent trop souvent des problèmes d'échec scolaire (Litalien, 2008). Ces élèves sont alors davantage portés à croire qu'ils n'atteindront pas le niveau d'études auquel ils aimeraient parvenir (Boxer et *coll*., 2011).

Le statut socioéconomique a été identifié comme le facteur le plus important afin d'expliquer la différence entre les aspirations scolaires des jeunes de régions éloignées et celles des jeunes de régions urbaines (Ali et McWhirter, 2006; Kirby et Conlon, 2005; Haller et Virkler, 1993; Adelman, 2002; Cobb et *coll.*, 1989; Hanson et McIntyre, 1989). En s'intéressant au désir des élèves d'atteindre des études postsecondaires directement après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES),

Adelman (2002) constate que ces aspirations scolaires varient grandement en fonction du revenu familial. Il affirme en outre que le statut socioéconomique est le meilleur indice pour représenter les parcours scolaires des élèves. De même, plus les avoirs du ménage sont grands, plus les aspirations scolaires des jeunes sont élevées (RHDCC, 2004). Selon Cartwright et Allen (2002), les élèves d'un milieu socioéconomique plus aisé possèdent plus de ressources culturelles et de meilleures conditions de travail à la maison (accès à des ouvrages de littérature classique, de poésie ou d'art, dictionnaires, bureaux, manuels, calculatrices). Cela ferait état d'une distance culturelle entre les individus de statuts socioéconomiques différents. Bref, l'environnement d'apprentissage influe sur les aspirations scolaires (Rottinghaus et *coll.*, 2002).

3.2.2. Le sexe

À la lumière des travaux recensés (Covell, 2009; Garg et *coll*., 2007; Nakhili, 2007; Marjoribanks, 2005; RHDCC, 2004; Andres et Looker, 2001; Anisef et *coll.*, 2001; Butlin, 1999; Lowe et *coll*., 1997; Stevens et Putchell, 1992), le sexe est associé aux aspirations scolaires pour les études supérieures et cette tendance se renforce avec les années, alors que les filles sont plus désireuses de poursuivre leurs études à un niveau supérieur que les garçons.

Selon RHDCC (2004), les filles, qui réussissent mieux à l'école et consacrent davantage de temps à leurs devoirs que les jeunes garçons, présenteraient des aspirations scolaires supérieures à ces derniers. Par conséquent, selon RHDCC, elles désireraient obtenir approximativement une demi-année de scolarité de plus que les garçons. Dans cette voie, une plus grande proportion d'entre elles (43,7 % plutôt que

34,9 % chez les garçons) désire se prévaloir d'un diplôme universitaire. Par contre, selon l'ensemble des auteurs consultés, les garçons seraient plus nombreux que les filles à convoiter une formation professionnelle. Donc, non seulement le sexe influence le niveau d'aspiration scolaire, mais il influe également sur le choix de parcours (Nakhili, 2007).

3.2.3. La structure familiale

Pour Garg et *coll*. (2002, 2007), les aspirations scolaires pourraient être influencées par la structure familiale. Par contre, bien que cela puisse être le cas, ces mêmes auteurs mentionnent que c'est surtout le statut socioéconomique de la famille qui joue d'influence. Huguet-Benabdelmoune (2007) avance que les différences observées au niveau des acquis sont davantage attribuables aux ressources culturelles. Plus précisément, Huguet-Benabdelmoune analyse l'influence du statut socioéconomique de la famille et du rôle des parents sur l'intérêt que ces derniers portent aux études de leurs enfants et la perception que l'élève peut avoir de ses capacités à poursuivre ses études. Les facteurs de participation et de bagage culturel tendraient à influencer les aspirations scolaires des jeunes élèves et, par le fait même, la perception qu'ils ont de leur capacité académique.

Ces mêmes auteurs, ainsi que Marjoribanks (2005), expliquent que les enfants issus d'une famille monoparentale seraient associés à des aspirations scolaires plus faibles. Ces aspirations seraient elles-mêmes engendrées par des ressources matérielles moindres. À l'inverse, RHDCC (2004) mentionne que :

> les aspirations scolaires des enfants de familles monoparentales ne se distinguent presque pas de celles des enfants qui ont deux parents. Cela signifie que ni les ressources financières moindres ni l'apport plus modeste en capital social (et d'autres ressources importantes sur le plan éducatif) n'ont un effet modérateur sur les aspirations des enfants qui vivent dans pareille structure familiale (p. iii).

3.2.4. La région d'origine (origine géographique)

La région d'origine de l'élève influe sur la vision que celui-ci adoptera quant à ses études et à son futur emploi (Clignet, 1964). En fait, plusieurs études ont démontré que les jeunes élèves venant des milieux ruraux présentent des aspirations scolaires moindres que leurs homologues des milieux urbains et sont particulièrement moins susceptibles de fréquenter l'université (Boxer et *coll*., 2011; Nakhili, 2007; Hardré et *coll.*, 2007; Arnold et *coll*., 2005; Adelman, 2002; Andres et Looker, 2001; Andres et *coll.*, 1999; Looker et Dwyer, 1998; Haller et Virkler, 1993; McCracken et Barnicas, 1991; Hanson et McIntyre, 1989; Cobb et *coll*., 1989; George, 1970). L'influence de la ruralité sur les aspirations scolaires s'observe aussi pour les études supérieures (Howley, 2006; Kirby et Conlon, 2005). Pour Howley, les jeunes de régions rurales mentionnent vouloir faire des études supérieures dans une plus faible proportion que leurs pairs citadins, et ce, alors que les différences ethniques, de revenu et d'éducation des parents ont été prises en compte dans l'analyse. Toujours pour Howley, il existerait une relation positive entre le assiduité aux études et le niveau d'aspiration scolaire. Or, les jeunes ruraux consacreraient plus de temps à des activités non scolaires que les citadins. De plus, les jeunes provenant d'une région rurale seraient moins enclins que leurs homologues citadins à s'inscrire aux études de deuxième et troisième cycles. De leur côté, les élèves de parents immigrants présente-

raient des aspirations scolaires plus grandes sans toutefois nécessairement chercher à se distinguer (Conway, 2010; Nakhili, 2007).

3.2.5. La distance entre la résidence familiale et l'université

En étudiant la population canadienne, Frenette (2003) et Andres et Looker (2001) associent l'impact de la ruralité en termes de distance à franchir pour aller étudier à l'université. Selon ces derniers, la distance à franchir peut requérir parfois que le jeune déménage s'il veut poursuivre des études universitaires. Dans le même sens, Johnson et *coll*. (2005) indiquent qu'une fois le contexte socioéconomique, les relations sociales et les caractéristiques des adolescents contrôlés, les hommes sont plus nombreux que les femmes à poursuivre des études postsecondaires à une plus grande distance du foyer familial. Le maintien des rôles traditionnels en région ainsi que les liens plus forts avec la famille et la communauté pourraient alors expliquer cette différence du côté des filles (Elder et *coll*., 1996; Mandell et Crysdale, 1993).

Hektner (1995) ainsi qu'Haller et Virkler (1993) mentionnent que la différence entre les aspirations scolaires des jeunes de régions éloignées et celles de jeunes de régions urbaines s'explique en grande partie par le marché de l'emploi local. « Les étudiants aspirent aux professions qu'ils connaissent et qu'ils peuvent imaginer » (Litalien, 2008). En régions rurales, ils sont exposés à un nombre restreint et à une diversité plus limitée d'emplois (Andres et Looker, 2001).

3.3 Le métier d'étudiant et les aspirations scolaires : les facteurs liés au parcours scolaire

À ce stade, il semble opportun de s'interroger sur le rôle du parcours scolaire de l'élève sur les aspirations scolaires. Dans ce contexte, les écris consultés abordent le rendement scolaire de façon à faire ressortir son influence sur le niveau d'aspiration formulé, tout comme l'assiduité aux devoirs, le décrochage scolaire ainsi que l'effet du type d'école (privée ou publique).

3.3.1. Le rendement scolaire

Les écrits scientifiques démontrent communément que les notes obtenues en mathématiques, en sciences et dans l'étude de la langue principale d'enseignement constituent un indice fiable dans l'étude des aspirations scolaires (Landrier et Nakhili, 2010; Covell, 2009; Nakhili, 2007; RHDCC, 2004; Ma et Wang, 2001; Boudon, 2000; Massot, 2000a, 2000 b, 2000c; Butlin, 1999; Hossler et Stage, 1992). C'est donc dire que le niveau de scolarité et le type d'études auxquels aspirent les élèves prennent corps sur la base des résultats obtenus en français/anglais, en mathématiques et en sciences. Pour Ma et Wang (2001), l'importance d'une bonne maîtrise des mathématiques joue sur les aspirations scolaires, c'est-à-dire que les résultats obtenus dans cette matière détermineraient le niveau d'aspirations scolaires. En ce sens, le rendement scolaire détermine, d'une certaine manière, l'univers des possibles de l'élève.

Dans cette même voie, Butlin (1999) démontre que les élèves ayant obtenu une moyenne de « A » au secondaire envisagent 4,6 fois plus souvent de se retrouver

sur les bancs des universités que les élèves ayant décroché une moyenne de « C ». De plus, il semblerait que les résultats scolaires soient fortement influencés par le niveau de motivation qui découlerait, entre autres, de la perception des compétences (Fortier et *coll*., 1995).

3.3.2. L'EFFET DE L'ASSIDUITÉ AUX DEVOIRS

L'assiduité aux devoirs peut aussi avoir un effet sur la variation des aspirations scolaires (RHDCC, 2004, Marcoux-Moisan et *coll.,* 2010). Il a été démontré que l'investissement dans les devoirs intervient sur le type d'aspiration (niveau secondaire, collégial ou universitaire) ainsi que sur sa variation durant le parcours scolaire.

3.3.3. L'EFFET DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES

L'effet du décrochage suit des tendances similaires à celles évoquées précédemment. Il a été noté que le décrochage scolaire influence le niveau scolaire aspiré et qu'il conduit à élaborer des aspirations scolaires surtout de niveau secondaire ou collégial. Avoir décroché au primaire ou au secondaire est un facteur de refroidissement des aspirations chez les jeunes qui tendent en moyenne à entreprendre des études de niveau secondaire. Par ailleurs, toujours selon cette récente recherche, le retard scolaire produit des effets similaires sur les aspirations scolaires.

> Le retard scolaire et le décrochage constituent des événements agissant de façon tout aussi significative. Les jeunes qui n'ont pas décroché ou n'ont pas de retard scolaire se retrouvent avec de plus fortes aspirations. L'effet de ces variables dans l'analyse suggère qu'elles affectent davantage le niveau des aspirations que leur évolution (Marcoux-Moisan et *coll.*, 2010 : 37).

3.3.4. L'EFFET DU TYPE D'ÉCOLE SECONDAIRE FRÉQUENTÉE

Le lieu d'études au secondaire influencerait aussi l'élaboration des aspirations tout comme leur variation. Le fait d'avoir reçu une éducation secondaire dans un établissement privé augmenterait les chances d'élaborer une aspiration scolaire de niveau universitaire, alors que « le fait d'avoir étudié dans une école publique plutôt que privée réduit la probabilité d'exprimer des aspirations universitaires » (Marcoux-Moisan et *coll.*, 2010 : 54).

En bref, les résultats scolaires, surtout les moyennes obtenues dans l'étude de la langue d'enseignement à l'âge de 15 ans, exercent une influence sur les aspirations. Plus ces moyennes sont élevées, plus les aspirations sont de niveau postsecondaire. On constate aussi que le décrochage, le retard scolaire et l'assiduité aux devoirs sont des facteurs qui interviennent autant sur l'élaboration des aspirations scolaires que sur leurs variations significatives. En somme, les expériences scolaires vécues antérieurement jouent un rôle prépondérant dans l'élaboration des aspirations scolaires. Meilleurs sont les résultats scolaires, plus grand est l'assiduité à faire ses devoirs, plus le parcours scolaire se déroule sans embûches, plus les probabilités sont fortes d'avoir une aspiration scolaire de niveau universitaire.

3.4 L'INFLUENCE DES FACTEURS PSYCHOSOCIAUX

3.4.1. LA PERCEPTION DU SOUTIEN SOCIAL

Pour d'autres auteurs, le rendement scolaire influencerait les aspirations scolaires du fait qu'il dépendrait des encouragements reçus et de la qualité des services offerts dans l'institution scolaire fréquentée. La perception du soutien social reçu in-

fluencerait alors la perception des possibilités sur l'éducation, le choix de carrière, les aspirations scolaires et les attentes (Covell, 2009; Ortiz, 2007).

Pour Chinwé et *coll.* (2008), les performances des garçons provenant d'une autre communauté culturelle que celle dans laquelle ils étudient font ressortir une opposition à la culture dominante en ce qui a trait à la réalisation des études. Cette opposition serait due à des pratiques discriminatoires, c'est-à-dire à des stéréotypes négatifs qui conduisent à plus d'anxiété, à de plus basses notes et à peu d'attentes de succès académique. De plus, la littérature propose que « la réussite dans la filière professionnelle ne soit pas uniquement liée aux résultats scolaires; elle dépend aussi de l'existence d'un projet personnel mûri, du soutien familial et d'une connaissance du milieu professionnel envisagé » (Coinaud et *coll*., 2010 : p.83). C'est donc dire qu'outre les facteurs cognitifs et académiques, les facteurs environnementaux et psychosociaux joueraient un rôle important dans la promotion du succès académique chez les élèves étrangers; le sentiment d'appartenance scolaire (ou à une école), l'auto-efficacité (*self-efficacy*) académique et les aspirations scolaires sont influencés. Pour Chinwé et *coll*. (2008), les élèves requièrent beaucoup plus qu'une reconnaissance causale de la part des membres de la communauté ou la perception d'être bien aimés afin de croire qu'ils peuvent réussir à l'école.

3.4.2. Le sentiment d'appartenance et la taille de la collectivité

Les recherches de Covell (2009) mettent au jour l'importance de la taille de la collectivité et le rôle de celle-ci dans le soutien social reçu par l'élève pour ce qui est des aspirations scolaires. Pour l'auteur, moins la collectivité est nombreuse, moins les

jeunes seraient susceptibles de projeter la fréquentation ultérieure de l'université. Ce lien s'expliquerait notamment par le sentiment d'appartenance à la communauté, aux parents et aux amis. Ryan et *coll.* (1985, 1994) ainsi que Ryan et Deci (2000) mentionnent que les jeunes qui déclarent éprouver un fort sentiment d'appartenance à leurs parents, à leur communauté et à leurs enseignants sont ceux qui présenteront des aspirations scolaires moins élevées. Les jeunes désirant demeurer dans leur communauté font alors preuve d'aspirations scolaires davantage tournées vers des études professionnelles ou techniques et souvent en lien avec l'économie locale (Andres et Looker, 2001). En effet, Hekner (1995) soulève que certains jeunes fortement liés à leur communauté et à leur vie rurale vont limiter leurs aspirations scolaires afin de demeurer dans ladite communauté.

3.4.3. Le sentiment d'appartenance à l'école

Le sentiment d'appartenance à l'école renverrait aux croyances des élèves selon lesquelles les différents acteurs qui œuvrent dans leur institution scolaire se préoccupent d'eux et de leur apprentissage (Blum et Libbey, 2004). Ainsi, la perception d'un sentiment d'appartenance fort – l'élève a alors l'impression d'être accepté et soutenu – améliorerait le fonctionnement psychosocial et scolaire du jeune selon Galliher et *coll*. (2004). De cette manière, les enseignants jouent d'influence dans la détermination des aspirations scolaires (Huguet-Benabdelmoune, 2007) ainsi que dans le choix d'orientation (Nakhili, 2007). Dans ce contexte, plusieurs études démontrent que le sentiment d'appartenance des élèves ressenti à l'égard de leur école est associé à un meilleur ajustement social, psychologique et comportemental, de

même qu'à une motivation et à des résultats scolaires supérieurs (Adelman, 2002; Najaka, 2001; Battistich et *coll*., 1995; Hawkins et *coll*., 1988). C'est donc dire que le désintéressement et l'abnégation ressentis à l'égard de l'école jouent sur les aspirations scolaires. « Plus le sentiment d'indifférence et/ou de détachement est grand, moins les aspirations sont élevées » (Litalien, 2008).

3.4.4. La perception de compétence

Pour Deci et Ryan (1985), la compétence est un besoin psychologique fondamental qui pousse l'individu à rechercher des défis optimaux en même temps qu'il se perçoit comme efficace dans la maîtrise de ceux-ci. Comme l'élève choisit et entreprend des activités qu'il/elle se juge capable de réussir et qu'il/elle évite celles pour lesquelles un échec est anticipé, ses choix de vie se feront selon la perception de compétence (Bandura, 1993). Ainsi, peut-on croire que la décision de poursuivre des études postsecondaires va être significativement influencée par la perception de compétence dans le domaine scolaire. Ali et McWhirter (2006) soulignent que les théories de développement de carrière contemporaines, particulièrement la SCCT, suggèrent que la perception de compétence joue un rôle important dans le processus de formulation de projets d'études postsecondaires et dans leur poursuite. D'ailleurs, ces auteures rapportent que la perception de compétence scolaire et les attentes par rapport aux résultats sont les meilleurs indices pouvant prédire les aspirations postsecondaires. Les jeunes qui cherchent à s'insérer rapidement sur le marché du travail, voire dès l'obtention du diplôme d'études secondaires, démontrent moins de confiance en leurs capacités intellectuelles et scolaires (Ali et McWhirter, 2006). Dans le même

ordre d'idées, les élèves ayant une faible perception de leurs compétences entretiennent des liens plus faibles avec leur institution scolaire et sont plus sujets à l'anxiété et aux difficultés émotionnelles et comportementales (Boxer et *coll*., 2011). Croire que l'intelligence est quelque chose de fixe, par opposition au fait de croire l'inverse, stabiliserait les résultats scolaires et les aspirations scolaires, ce qui permet de développer les capacités intellectuelles (Ahmavaara et Houston, 2007; Dweck, 2000).

En utilisant deux échantillons américains différents, Johnson (2000) indique que les corrélations entre les mesures d'efficacité et les aspirations au collège appuient l'argument voulant que la perception de compétence joue un rôle important dans le processus de choix d'études collégiales. Au Canada, RHDCC rapporte aussi que la confiance des jeunes en leur capacité de réussite scolaire est fortement liée à leurs aspirations scolaires (RHDCC, 2004). Par ailleurs, chez les élèves des zones rurales, Ali et Saunders (2006) montrent que la perception de compétence et le soutien des parents prédisent les aspirations aux études collégiales, et ce même lorsque le type d'emploi occupé par les parents et leur niveau de scolarité sont contrôlés. Par contre, ces auteurs n'utilisent pas d'échantillon de population urbaine – qui permettrait de vérifier la présence de différences interrégionales. Dans leur modèle, Hardré et Reeve (2003) ont démontré que chez des élèves de niveau secondaire de régions éloignées, la perception de compétence et d'autodétermination constitue les ressources motivationnelles internes qui soutiennent l'engagement et la persévérance scolaire.

3.5 Les parcours biographiques

Peu d'auteurs se sont intéressés au rôle et à l'impact des parcours biographiques sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires. Dans l'ensemble, l'influence de ce paramètre proviendrait d'une articulation entre l'individu et les institutions, entre l'individu et les événements biographiques présent(s) et passé(s) et les significations données à ces événements (Doray et *coll*., 2009). De cette façon, le parcours scolaire et extrascolaire (les conditions de vie, les relations de sociabilité, etc.) interviendrait sur les aspirations scolaires au niveau de l'anticipation, de la découverte et de l'adaptation des élèves (Bourdon et *coll*., 2007a; 2007b).

Cela amène à penser que la conception des aspirations scolaires résulterait d'articulations entre les conditions de production de l'acteur (sa socialisation) d'une part, et la production de l'acteur (parcours scolaire et extrascolaire) d'autre part; cela se fait en parallèle à un travail de construction de représentations des projets scolaires. À ce titre, les événements extrascolaires interviendraient comme déclencheurs du niveau d'études auquel l'individu aspire.

Selon Doray et *coll.* (2010), les parcours biographiques produiraient chez l'individu des schèmes de représentations et d'évaluations qui donneraient un sens au présent. Des situations passées ainsi que présentes amèneraient, selon toute vraisemblance, à influencer les aspirations scolaires et à modifier les choix scolaires et professionnels. Dans les faits, le rapport aux temporalités demande à ce que l'on tienne compte de l'influence des temporalités individuelle et historique. C'est donc dire que l'élaboration de l'aspiration scolaire se réalise dans une conjoncture donnée tant sur

le plan de l'organisation scolaire que de la situation économique. Sur cette base, l'élève entame une quête de satisfaction pour un projet d'études, voire un projet professionnel, qui servira de levier à l'action (Anctil, 2006; Gaudreault et *coll.*, 2004a; Garg et *coll.,* 2002).

Il est donc possible de croire que les parcours biographiques permettent de construire progressivement une aspiration à travers les interactions continues avec le réseau social, les institutions scolaires et certains événements marquants (grossesse, deuil, déménagement, etc.) dans des temporalités plus larges, afin de tenir compte du passé de l'individu, de son héritage social et culturel ainsi que des acquis scolaires. En d'autres termes, les aspirations scolaires subiraient l'impact des changements relationnels, notamment avec les parents, des soubresauts de la vie amoureuse, des pertes d'amitié à cause de conflits, ou simplement des déménagements, lesquels sont parfois motivés par le choix d'un parcours scolaire spécifique.

3.5.1. Les activités extrascolaires… le travail salarié

La plupart des jeunes occupant un emploi à temps partiel considèrent cet emploi comme un moyen d'avoir un revenu plutôt qu'une expérience professionnelle menant à un emploi à temps plein. Malgré tout, une équipe de recherche pilotée par Stinebrickner et Stinebrickner (2000) croit que l'emploi à temps partiel des élèves doit être pris en considération puisqu'il constitue une réalité sociale. Du même coup, le « petit boulot » est aussi, selon la même étude, un facteur qui détermine la vie personnelle, éducative et sociale de l'élève. Sur cette base, l'emploi est considéré comme un moyen de socialisation, de même que comme un facteur important dans la cons-

truction identitaire des jeunes et qui contribue de surcroît à la formation éthique du travail.

D'autres études effectuées par ces mêmes auteurs indiquent également qu'il n'y a pas toujours d'effets négatifs de l'emploi sur les aspirations scolaires. Il faut en effet prendre en compte le type de travail que le jeune exerce en plus des caractéristiques saisonnières, de la durée et de l'intensité du travail, et du contexte socioéconomique et familial qui a mené à la décision de travailler. Bref, l'emploi occupé à temps partiel n'aurait pas d'impact négatif sur les aspirations scolaires bien que ceux qui travaillent montrent moins d'aspirations scolaires ambitieuses que ceux ne travaillant pas. Dans cet ordre d'idées, les aspirations scolaires seraient modelées en partie selon les activités extrascolaires pratiquées, tels le travail à temps partiel et le bénévolat (Beal et Crockett, 2010). En effet, ces activités permettent une meilleure connaissance de soi et l'élargissement des milieux de travail connus en même temps qu'elles participent à la construction identitaire.

POUR CONCLURE SUR LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LES ASPIRATIONS SCOLAIRES

Lorsque l'on cherche à comprendre sur quelles bases les aspirations scolaires se construisent lors du passage au secondaire, les facteurs que l'on peut qualifier de « socioculturels », tels le sexe, le statut socioéconomique, la situation géographique et le niveau d'études des parents tendent à influencer le niveau d'aspiration scolaire, c'est-à-dire le fait d'aspirer à des études secondaires, collégiales ou universitaires. Les travaux du groupe d'ÉCOBES (Perron et *coll.*, 1999; Gaudreault et *coll.*, 2004a, 2004 b, 2010) ont démontré que ce type de variable déterminait les aspirations sco-

laires, comme on pouvait s'y attendre au vu des travaux sur la reproduction sociale (Burnstein, 1975; Bourdieu et Passeron, 1970). Ces variables souligneraient que « la maîtrise des normes scolaires dépend étroitement du milieu social dans lequel les individus passent leur petite enfance » (Perron et *coll*., 1999 : 49). Ainsi, sous l'influence de ces variables, l'aspiration scolaire du jeune sera orientée vers un but déterminé par les variables liées à l'acteur.

Quant à savoir si le parcours de l'élève influence la variation des aspirations scolaires au fil du parcours scolaire des élèves, nous pouvons dire que le décrochage scolaire, les résultats scolaires, l'assiduité aux devoirs et le type d'école (privée ou publique) fréquentée influent sur la variation des aspirations scolaires. Si l'intention est de comprendre quels facteurs peuvent infléchir les aspirations scolaires durant le parcours des élèves, il est peu probable que ceux-ci renvoient uniquement au parcours de l'élève au secondaire. Les résultats scolaires peu satisfaisants, des difficultés d'apprentissage et le décrochage scolaire pourraient avoir un impact sur le maintien des aspirations scolaires. Les expériences scolaires vécues durant le parcours de l'élève pourraient donner lieu à un réajustement de leurs aspirations scolaires selon la perception de ses propres compétences intellectuelles.

Les « variables psychosociales » telles que l'estime de soi, le sentiment d'efficacité, l'engagement social et scolaire pourraient influencer un réajustement des aspirations scolaires. Par contre, comme le mentionnent Perron et *coll*. (1999), l'estime de soi semble être la variable psychosociale qui aurait l'impact le plus probant, du fait qu'elle serait liée au parcours scolaire de l'élève. L'estime de soi consti-

tuerait un excellent élément prédictif des résultats scolaires (Nakhili, 2007; Huguet-Benabdelmoune, 2007; Perron et *coll*., 1999). Ainsi est-il possible de croire que le parcours de l'élève puisse influer sur le développement de l'estime de soi et contribuer de ce fait à remodeler les aspirations scolaires.

Les aspirations scolaires des jeunes ne sauraient être élaborées par le simple énoncé d'une intention d'atteindre un niveau d'études, de suivre un programme d'études, voire d'exercer une profession. En définitive, l'environnement social, le parcours scolaire et l'expression d'aptitudes produisent chez l'individu des schémas de représentation et d'évaluation qui donnent un sens aux aspirations scolaires. Plus précisément, un environnement social en transformation, l'ancrage socioculturel, des situations scolaires passées ainsi que présentes et l'estime de soi conduiraient, selon toute vraisemblance, à influencer les aspirations scolaires et à modifier les choix scolaires et professionnels. Outre le fait que ces facteurs agissent sur, ou plutôt font réagir, les aspirations scolaires, il semble nécessaire de creuser la question et de déterminer quel type de facteurs peut avoir un impact plus important sur la variation des aspirations scolaires.

Bref, une multitude de facteurs interviennent dans l'élaboration d'une aspiration scolaire, mais peu d'auteurs ont mesuré le poids de chacun dans l'élaboration d'une aspiration et ses variations. Rares sont donc les écrits qui parlent des relations possibles entre les facteurs évoqués tout en démontrant la force de chacun et l'association qu'ils peuvent avoir entre eux. Ainsi devient-il ardu, à la lumière de ces travaux, de mieux saisir le rôle et l'influence des facteurs à l'étude et de pouvoir faire

ressortir ce qui influence les variations des aspirations scolaires dans le temps. De plus, comme mentionné dans l'introduction, la majorité des écrits font état de recherches empiriques.

Ainsi, afin de proposer une analyse différente de ce phénomène social, la présente thèse s'emploie à confronter ces facteurs tout en les raccrochant à un courant théorique. De cette façon, un cadre théorique sociologique offrira un nouvel angle en vue d'expliquer et d'analyser les aspirations scolaires. Ce processus de recherche sociologique tentera de revisiter les théories de Bourdieu et Boudon afin de voir comment il serait possible d'offrir un autre regard sur les aspirations, et donc une nouvelle compréhension du phénomène social à l'étude. Pour ce faire, les analyses tenteront de préciser si l'élève n'est qu'un acteur rationnel, qu'un jeune simplement structuré par son habitus, ou si ses choix en matière d'aspiration scolaire ne pourraient pas se concevoir sur la base d'un schème de pensée qui rationalise ses décisions tout en étant balisé par un habitus.

CHAPITRE 4

LES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES ET LA REPRODUCTION SOCIALE : BOURDIEU ET L'HABITUS

D'entrée de jeu, rappelons que Pierre Bourdieu (1930-2002) est, selon toute vraisemblance, l'auteur le plus cité en sciences sociales (Quijoux, 2015). L'œuvre de ce dernier est animée d'une profonde unité, car ses études portent la marque de la théorie générale du monde social qu'il a voulu élaborer et qui s'appuie sur des concepts clés tels que l'habitus, le capital et le champ, que Bourdieu a forgés afin de s'affranchir des oppositions entre société et individu, structuralisme et existentialisme, déterminisme et liberté (Lenoir, 2007). C'est dans cette voie que Bourdieu, dans *Choses dites* (1987), propose de donner à sa théorie sociologique le nom de « structuralisme constructiviste » ou de « constructivisme structuraliste » (Jourdain, Nolin, 2011).

Pour plusieurs, Bourdieu est l'héritier de la sociologie classique, dont il a synthétisé la plupart des apports principaux (Quijoux, 2015; Jourdain, Nolin, 2011; Lenoir, 2007). Ainsi, de Max Weber, il a retenu la dimension symbolique de la légitimité de toute domination à l'œuvre dans la vie sociale, de même que l'idée des ordres sociaux, utiles pour la détermination du concept de *champ*. De Karl Marx, il a repris le concept de *capital* qu'il a généralisé à toutes les activités sociales et non seulement économiques. Il suit aussi les traces d'Émile Durkheim en adoptant une certaine vision déterministe (principe de causalité), tout comme celles de Marcel Mauss et Claude Lévi-Strauss qui donneront à sa théorie la touche structuraliste. Par ailleurs,

pour Bourdieu, les concepts clés pour analyser le monde social que sont l'habitus, le capital et le champ sont interreliés et peuvent être difficilement traités/conçus/entendus indépendamment les uns des autres (Jourdain, Nolin, 2011; Lenoir, 2007).

L'étude du cas particulier de la France, dont découle sa théorie de la reproduction des classes sociales, se fonde sur la notion d'habitus grâce à laquelle il a tenté de « dépasser les oppositions classiques de la sociologie (objectivisme/subjectivisme, holisme/individualisme, macro/micro, etc.) » (Jourdain, Nolin, 2011 : 32). À ses yeux, les gages de réussite s'expliquent à la lumière de privilèges culturels susceptibles d'infléchir les façons de penser, le choix des idées, l'expression des goûts, les options de valeurs, les modes de représentation de soi, des autres et du monde. Sous cette optique, les inégalités sociales ont trait au capital culturel, distinct et hérité, susceptible d'expliquer les chances de réussite scolaire en termes de dispositions associables en théorie à la notion d'habitus (Lenoir, 2007).

Bourdieu et les aspirations scolaires

Si l'on se réfère à la perspective bourdieusienne sur la reproduction sociale, l'élaboration et la variation des aspirations scolaires des jeunes s'expliqueraient surtout par un ensemble de dispositions et de pratiques qui a été incorporé, telle une matrice enracinée au sein des corps individuels et qui génère des stratégies permettant aux acteurs sociaux de prendre des décisions, voire d'échafauder des aspirations. Cette matrice enracinée offrirait entre autres des manières de voir et d'agir qui résultent, pour Pierre Bourdieu, de la médiation d'un habitus. Les attitudes, les jugements

et les motivations des individus seraient largement influencés, même structurés, par un habitus. À ce niveau, Bourdieu défend la thèse que les aspirations idéales trouvent leur fondement et du même coup leurs limites dans les possibilités envisagées par un individu de mesurer ses chances d'assouvir le désir et de satisfaire ses besoins (Bourdieu, 1974).

Pour l'auteur, les aspirations réalistes, même celles en lien avec la réussite scolaire, sont liées aux ressources (capital) que procure la classe sociale d'appartenance. Les aspirations réalistes seraient grandement influencées par les ressources, voire les « dispositions acquises dans certaines conditions sociales […]. Ces conditions (sociales) de réalisation […] tendent à s'ajuster aux potentialités objectives » (Bourdieu, 1974 : 9) des individus. Ici, les conditions objectives se définissent par une relation spécifique entre des mécanismes tels que le marché scolaire, le marché du travail et l'ensemble des propriétés constitutives du patrimoine d'une classe particulière (Bourdieu, 1974). Bourdieu confirme sa position en se référant à une étude qui a prouvé, à ses yeux, que « les étudiants sont d'autant plus modestes dans leurs ambitions scolaires et d'autant plus bornés dans leurs projets de carrière [qu'ils] appartiennent à des catégories dont les chances scolaires sont les plus faibles » (Bourdieu, 1974 : 9). La synthèse qui suit des concepts bourdieusiens permet de mieux comprendre la perspective de ce courant théorique. Elle fait ressortir la logique décisionnelle des acteurs sociaux et le sens contenu dans leurs décisions.

4.0 L'ACTEUR SOCIAL… UN ACTEUR STRUCTURÉ PAR SON HABITUS

Lorsque les jeunes se retrouvent au terme de leurs études secondaires, plusieurs ont déjà formulé leurs aspirations scolaires. Pour certains sociologues, le rendement scolaire contribuerait à orienter leurs aspirations scolaires vers des cheminements qui sont, dans une certaine mesure, jugés réalisables et conformes à leurs aptitudes (Boudon, 1973). Pour Bourdieu (1974, 1992), les aspirations scolaires s'expliqueraient en partie par le parcours scolaire de l'élève, mais surtout par un habitus qui serait le fruit d'un apprentissage particulier lié au groupe d'appartenance, groupe qui diffère selon la classe sociale, la disposition en capital et la place occupée dans l'espace social :

> [L'habitus] agit comme un opérateur de rationalité, mais d'une rationalité pratique, immanente à un système historique de rapport social et donc transcendante à l'individu. Les stratégies qu'il « gère » sont systématiques et cependant ad hoc dans la mesure où elles sont « déclenchées » par la rencontre avec un champ particulier. L'habitus est créateur, inventif, mais dans les limites de ses structures (Bourdieu et Wacquant, 1992 : 26).

Cette limite est fixée par les règles et normes qui régissent le champ dans lequel interagit un acteur social. Ces règles et normes constituent la structure objective qui donne un sens aux actions des acteurs sociaux. Selon Bourdieu (1970, 1989), elles font ressortir l'inégale répartition de capital, ce qui est au cœur des luttes qui animent le champ. À travers ses luttes, l'acteur vient à accepter, voire légitimer, le rapport de domination face à sa position sociale, et ce, de façon plus ou moins consciente.

4.1. L'HABITUS : « PRINCIPE NON CHOISI DE TOUS LES CHOIX »

Les jeunes seraient socialisés à travers des expériences qui sont liées à l'appartenance à une classe sociale donnée et à une culture donnée, soit à un habitus. Cet habitus agit comme un :

> système de disposition durable et transformable, structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise extraite des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre (Bourdieu, 1989 : 88-89).

Selon Bourdieu (1970), l'habitus serait une « structure structurée » du fait que la perception des individus serait prédisposée (structurée) à accepter la pression de l'idéologie dominante (structurante) et d'un arbitraire culturel (structurel). L'habitus est un mécanisme structurant qui se conçoit comme le principe générateur de stratégies permettant aux acteurs sociaux d'affronter des situations très diverses (Bourdieu et Wacquant, 1992). « Produit de l'intériorisation des structures externes, l'habitus réagit aux sollicitations du champ de manière cohérente et systématique » (Bourdieu et Wacquant, 1992 : 27). En d'autres termes, l'individu se soumettrait à une hiérarchisation de la culture du champ parce que son schème de pensée serait structuré par le produit des stratégies utilisées par la classe dominante. Il agirait ainsi afin de conserver le contrôle des différentes catégories de capitaux – économique, social, symbolique et culturel (Beitone, 2006) – et, par le fait même, le contrôle des instruments de production et de reproduction.

Les jeunes élèves adoptent donc des comportements structurés par rapport à leur position dans le champ de l'éducation. Leurs anticipations, leurs attentes, voire leurs aspirations scolaires sont ainsi générées par un habitus qui traduit la logique de domination. Or, une structure structurée implique que l'élève est prédisposé à entreprendre toutes les pratiques jugées raisonnables qui sont possibles dans les limites de ce qui est objectivement valable, c'est-à-dire dans sa reconnaissance de ses aptitudes à maîtriser les instruments de production et de reproduction (Bourdieu, 1974).

Les tenants de la culture dominante, notamment les professeurs, en viennent à légitimer cette hiérarchisation des pratiques culturelles parce que l'habitus a structuré en nos corps individuels des schèmes de pratiques qui se conforment aux principes de l'arbitraire culturel. La valeur de la culture dominante se légitime à travers les actions pédagogiques car elle tient son autorité, d'une part, des institutions d'enseignement (écoles) qui maîtrisent et reproduisent les codes culturels, et d'autre part, d'une « délégation d'autorité » (Bourdieu, 1970). L'habitus serait « une subjectivité socialisée » (Bourdieu et Wacquant, 1992 : 101) constituant la présence structurante de tout le passé dont il est le produit. Il est ce qui confère aux pratiques leur indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures. Cette structure structurante :

> […] est celle du passé agi et agissant qui, fonctionnant comme capital accumulé, produit de l'histoire à partir de l'histoire et assure ainsi la permanence dans le changement […] (Bourdieu, 1980 : 94-95).

Ainsi Bourdieu parle-t-il de dispositions durables et transposables (structure structurante) qui structurent les pratiques et la perception des pratiques. L'habitus

structure un ensemble d'expériences intériorisées et accumulées en vue de générer des façons de faire et des manières d'être (Vinaches, 1998) conformes aux classes sociales. C'est donc dire qu'en tant que structure structurante issue d'une histoire à la fois individuelle et collective, l'habitus génère des schèmes de pensée, d'appréciation et d'action (Bourdieu, 1970) ainsi que des goûts, des comportements et même des aspirations scolaires et professionnelles. C'est sur cette base que chaque individu a un comportement qui lui semble cohérent et naturel; toutefois, pour Bourdieu, ce comportement serait le produit de sa socialisation. L'habitus en tant que structure structurante « force » l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel; de ce fait, il engendre des pratiques conformes aux principes des individus en dehors de toute réglementation explicite (Bourdieu, 1970).

L'habitus assure la présence active des expériences passées qui, déposées au sein de chaque individu sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps (structure structurée). En d'autres termes, cette socialisation conditionne et génère une multitude de choix chez un individu. Ces choix se trouvent toutefois limités dans un ensemble de « relations historiques déposées au sein des corps individuels sous la forme de schémas mentaux et corporels de perception, d'appréciation et d'action » (Bourdieu et Wacquant, 1992 : 24). C'est donc dire que l'appartenance à une classe sociale engendrerait des principes générateurs de pratiques. Ainsi, l'habitus :

> produit des stratégies qui, bien qu'elles ne soient pas le produit d'une visée consciente de fins explicitement posées sur la base d'une connaissance adéquate des conditions objectives, ni d'une détermination mécanique par des causes, se trouvent être objectivement ajustées à la situation (Bourdieu, 1987 : 21).

4.1.1 Le choix sous influence : la violence symbolique

Les symboles, en tant qu'instruments de l'intégration sociale, agissent aussi comme instruments de connaissance et de communication qui permettent le consensus dans les choix. Au-delà même du consensus, c'est la légitimation de l'arbitraire culturel, sur le sens du monde social, qui contribue fondamentalement à la reproduction de l'ordre social (Bourdieu, 1977).

> De telles actions d'imposition symbolique ne peuvent provoquer la transformation profonde et durable de ceux qu'elles atteignent que dans la mesure où elles se prolongent dans une action d'inculcation continue, c.-à-d. dans un travail pédagogique. Étant donné les conditions qui doivent être remplies pour que s'accomplisse un travail pédagogique, toute instance pédagogique est caractérisée par une durée structurale plus longue que d'autres instances exerçant un pouvoir de violence symbolique, parce qu'elle tend à reproduire, autant que le lui permet son autonomie relative, les conditions dans lesquelles ont été produits les reproducteurs, c.-à-d. les conditions de sa reproduction (Bourdieu, 1970 : 47).

L'acceptation de ce rôle fait ressortir le pouvoir de la violence symbolique, c'est-à-dire « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu, 1970 : 18). Elle dissimule de ce fait les rapports de force qui sous-tendent la hiérarchie sociale. Il s'agit de « violence » parce que son pouvoir se traduit par une indignation de la culture dominante, et elle est « symbolique » car ce qui est

imposé, ce sont des significations, des rapports de sens, des idéologies à travers les actions pédagogiques.

Ainsi, la violence symbolique renvoie-t-elle à une croyance collective qui permet de maintenir les hiérarchies. Elle a pour effet la soumission, de façon consciente ou inconsciente, des dominés. La violence symbolique vient objectiver et légitimer l'ordre établi. C'est une violence symbolique culturelle « légitime » dans la mesure où elle apparaît comme « destinée » à produire l'exclusion de certains tout en étant reconnue par tous (Bourdieu, 1972).

La violence symbolique impose des significations, des rapports de sens et des idéologies de la classe dominante, de façon consciente ou inconsciente.

> Le concept de la violence symbolique repose sur une théorie de la croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir (Bourdieu, 1994a : 188).

En somme, l'élaboration des aspirations scolaires ainsi que leurs variations seraient le résultat d'une « réflexion » portant sur les anticipations pratiques qui reposent sur des expériences antérieures et sur le sens que prennent ces anticipations, c'est-à-dire selon une perception sélective et une appréciation tendancieuse des indices de l'avenir (Bourdieu, 1974). La dimension historique de l'habitus (dispositions acquises durablement, dans le temps, à travers l'histoire individuelle) inculque aux jeunes la disposition sociale du groupe auquel ils appartiennent, qui se traduit par des

perceptions de leurs capacités intellectuelles, de leur capacité à surmonter des obstacles et de leur capacité à aller jusqu'au bout de leurs ambitions; c'est dire que la dimension historique contribue à nourrir leurs aspirations scolaires. Une fois acquise, cette dimension historique guide « naturellement » et de façon inconsciente le choix du niveau d'études recherché, et même celui du type d'emploi dans lequel les jeunes pourraient se réaliser.

4.1.2. L'ÉLABORATION D'UNE ASPIRATION SCOLAIRE RÉALISTE

L'habitus influencerait l'élaboration des aspirations scolaires et possiblement leurs variations en raison de la perception de ses capacités qu'il procure ou non à l'élève d'atteindre ses aspirations scolaires. Or, cette perception serait acquise socialement à travers le processus de socialisation qui serait marqué par la classe sociale de la famille ainsi que par les stratégies pédagogiques des institutions scolaires. De cette façon, l'habitus intervient en offrant d'une part une vision structurée (qui semble aller de soi) des dispositions que l'individu a, face à l'avenir, de ses capacités à élaborer des stratégies, et d'autre part, la perception de ses aptitudes à pouvoir réaliser ses projets d'études. L'aspiration scolaire semble réalisable selon sa structure, qui conditionne des schèmes de perception, d'appréciation et d'action générée par l'habitus.

L'habitus permet à l'élève d'élaborer des aspirations scolaires jugées réalisables du fait qu'elles sont conformes aux capitaux de l'élève (dispositions) et, par le fait même, à la culture en vigueur dans le champ de l'éducation (structure objective). De ce fait, le niveau d'aspiration souhaité serait issu d'une perception individuelle générée à travers les pratiques et les perceptions individuelles qui sont validées et

objectivées par l'intermédiaire de la violence symbolique. En d'autres termes, lorsque vient le temps de mettre en place des aspirations scolaires, l'habitus de l'individu assure la correspondance naturelle entre les pratiques, les représentations individuelles et l'environnement social sans que celui-ci soit conscient de cette orchestration (Bourdieu, 2000), devenant ainsi victime de violence symbolique.

Tout compte fait, l'habitus en tant que structure structurante génère la formation de schèmes acquis, fonctionnant à l'état pratique comme catégories de perception et d'appréciation, ou comme principes de classement en même temps que principes organisateurs de l'action (Bourdieu, 1987). Ainsi l'habitus structure-t-il des schèmes de pensée propres à l'héritage culturel, à la classe sociale, aux types de capitaux et aux volumes de capitaux. De là, l'habitus conditionne de façon consciente ou inconsciente l'élaboration des aspirations scolaires, car l'élève tient compte des contraintes personnelles et structurelles (violence symbolique) dans le cadre de l'élaboration et de la variation de ses aspirations.

4.2. Le champ et l'habitus : une relation symbiotique

Pour Bourdieu, l'habitus intègre les règles implicites de l'espace social dans lequel se retrouve tout acteur. Par ricochet, ces règles, voire cette « structure structurante », régissent et donnent un sens aux actions. En fait, cet espace social structuré est un champ, un microcosme inclus dans l'espace social global. L'autonomie dont le champ bénéficie s'est historiquement érigée autour de règles et de normes qui lui sont propres et le rendent relativement indépendant des logiques externes. Les deux concepts, habitus et champ, ne fonctionnent qu'en relation l'un avec l'autre.

> La notion de champ, c'est la mise en œuvre du principe fondamental qui pose que le réel social est relationnel, que ce qui existe, ce sont les relations non pas au sens de relations sociales comme interactions, mais au sens de structures invisibles […] (Bourdieu, 1994b : 326).

Un champ consiste donc en un espace de relations objectives historiques; c'est un réseau de relations objectives entre des agents ou des institutions qui s'inter-influencent par la distribution inégale de capital (Bourdieu, 1994a). De cette façon, le champ procure le sens à l'action. Chaque champ est un réseau de relations structuré et organisé selon une logique propre, qui est influencé par la spécificité des enjeux que l'on peut y faire valoir. En d'autres termes, tout champ reflète les forces externes en fonction de sa structure interne afin de mettre de l'avant les règles et la structure de celui-ci, ce qui « objectivise » le réseau de relations entre des acteurs ou des institutions. Dans cet espace de relations, les interactions, les choix et les aspirations scolaires se structurent en fonction des atouts et des ressources que chacun des acteurs mobilise, c'est-à-dire selon son capital, qu'il soit économique, culturel, social ou symbolique (Bourdieu, 1994b).

Le champ est en ce sens un espace social de position où tous les participants sont distribués selon le type et le volume de capitaux qui composent leur habitus. Tout champ se présente comme une structure de probabilité, de gains ou de sanctions, qui implique un certain degré d'indétermination étant donné que chaque champ a ses propres règles (spécifiques ou générales) à travers lesquelles tous acceptent les enjeux du champ :

> pour qu'un champ marche, il faut qu'il ait des enjeux et des gens prêts à jouer, dotés de l'habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux, etc. On oublie que la lutte présuppose un accord entre les antagonistes sur ce qui mérite qu'on lutte et qui est renfloué dans le « ça va de soi », laissé à l'état de doxa, c'est-à-dire tout ce qui fait le champ lui-même, le jeu, les enjeux, tous les présupposés qu'on accepte tacitement, sans même le savoir, par le fait de jouer, d'entrer dans le jeu (Bourdieu, 1984 : 114).

Le champ scolaire trouve sa *légitimité et son objectivité* en s'instituant la nécessité qui le caractérise; aux yeux de Durkheim, cela passe par la transmission des valeurs et des normes communes à tous les individus d'une même société (1922), mais pour Bourdieu (1964a), cela consiste à faire fructifier le capital culturel que leurs parents leur transmettent.

À travers cette structure du champ de l'éducation, Bourdieu et Passeron (1964a, 1964 b, 1970, 1972) ont observé que les principes plus ou moins explicites et codifiés qui régissent le champ de l'éducation consistent à reproduire les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes (Bourdieu, 1964a, 1964 b, 1970).

> Le système scolaire […] maintient l'ordre préexistant, c'est-à-dire l'écart entre les élèves dotés de quantités inégales de capital culturel. Plus précisément, par toute une série d'opérations de sélection, il sépare les détenteurs de capital culturel hérité de ceux qui en sont dépourvus. Les différences d'aptitude étant inséparables de différences scolaires selon le capital hérité, il tend à maintenir les différences sociales préexistantes. Ainsi, l'institution scolaire […] tend à instaurer, à travers la liaison cachée entre l'aptitude scolaire et l'héritage culturel, une véritable noblesse d'État, dont l'autorité et la légitimité sont garanties par le titre scolaire (Bourdieu, 1994a : 40).

En d'autres termes, l'habitus des élèves lui permet de comprendre et de maîtriser les normes implicites exigées par l'école (notamment concernant le langage et l'écriture) qui favorisent la réussite scolaire des enfants issus des classes dominantes. De par leur capital, ils peuvent s'accomplir plus facilement dans un cours magistral que ceux qui ont un capital culturel plus faible. Pour y arriver, l'élève doit s'approprier l'usage d'un langage cultivé qui induirait chez lui une « complicité cultivée » avec les enseignants.

Les règles implicites du champ scolaire sont ainsi intégrées selon l'habitus de l'élève et elles mettent en œuvre des schèmes de pratique. De là, l'élève joue « plus ou moins » le jeu, selon les fondements de l'habitus, en donnant l'impression que le réel est en apparence réaliste. Pour ce faire, il y a d'abord la conviction, inconsciente et jamais interrogée, que le jeu mérite d'être joué, ce qui rend la réalité subjective. C'est ce que Bourdieu appelle *l'illusio* du fait qu'il y a adhésion immédiate à la nécessité des règles du champ. Or, les interactions ainsi que les actions ayant lieu dans un champ sont régies par des règles implicites qui se font oublier du fait qu'un rapport de « complicité ontologique » existe entre les structures mentales et les structures objectives de l'espace social (Bourdieu, 1994). De là, un intérêt semble naître et s'installer chez l'acteur social; cependant, selon Bourdieu, dans les faits, il a été imposé et importé dans les têtes, les corps et sous l'influence des rapports de forces.

Quand les structures incorporées et les structures objectives sont en accord, quand la perception est construite selon les structures de ce qui est perçu, tout paraît évident, tout va de soi (Bourdieu, 1994a). En somme, au sein du champ de

l'éducation, les aspirations sont déterminées à la fois par ces dispositions incorporées et par l'espace des possibles au sein de ce champ.

4.2.1 La structure des écoles et leur impact sur les actions des acteurs sociaux

Ce qui précède nous amène à penser que l'habitus est le produit de l'incorporation des structures sociales. Cette incorporation résulte d'instruments de connaissance et de communication, dont l'école est l'un des outils ainsi que le vecteur (Bourdieu, 1977). L'école et les enseignements qui y sont offerts remplissent ainsi la fonction « d'endoctrinement » pour maintenir les rapports de classes et ce, en organisant les pratiques pédagogiques. Le contenu de ce qui est enseigné assure la reproduction de la domination sociale parce qu'il a pour effet de dissimuler la production des pratiques conformes à reproduire la culture dominante des rapports de force (Bourdieu, 1970). L'enseignement qui y est dispensé engendre une prédisposition à se définir de façon objective comme détenteur de la culture dominante. Cette reconnaissance de la détention des ressources nécessaires pour répondre aux exigences ainsi qu'aux conditions sociales de réussite contribuerait à influencer le niveau d'aspiration scolaire que l'élève va viser ou va être en mesure de considérer comme réalisable. Bref, l'école véhiculerait le principe d'une inadaptation à la « situation » et d'une résignation à cette inadaptation.

4.3 La distribution du pouvoir dans les champs

Si l'on considère que l'école donne à croire qu'elle ne sanctionne que des aptitudes individuelles, on peut affirmer qu'aux yeux de Bourdieu, elle contribuerait à l'imposition d'une adaptation aux dispositions et aux conditions pédagogiques telles

qu'elles ont été définies par les classes économiquement et culturellement favorisées. De ce fait, les savoirs transmis contribueraient à définir objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe selon le volume et le type de capital que possèdent les élèves.

À l'état incorporé, le capital culturel, qui est transmis par l'héritage familial, est au centre du processus de transmission, sa valeur en tant qu'atout s'avérant fort utile sur les bancs d'école. D'une part, le capital culturel permet d'acquérir et d'intérioriser des savoirs, savoir-être et savoir-faire, qui « conditionnent un rapport au monde développant les capacités de perception et de jugement » (Vinaches, 1998 : 35). D'autre part, il génère des dispositions durables et transposables, c'est-à-dire des habitudes de faire et de penser propres au milieu scolaire, et celles-ci en viennent à influencer les intentions de poursuite des études et/ou d'aspiration à un certain niveau d'études. Les habitudes du jeune deviennent durables du fait qu'il transpose sa capacité de réussir à l'école à un niveau supérieur. Bourdieu démontre que c'est le volume de capital culturel global de la famille qui intervient dans la réussite scolaire de l'enfant (Bourdieu, 1966), c'est-à-dire le volume de capital culturel de tous les membres de la famille.

Comme mentionné par Bourdieu, le capital culturel existe sous trois formes :

> Les propriétés du capital culturel existant à l'état incorporé, c.-à-d. intériorisé sous forme de disposition permanente et durable (habitus), sont pratiquement réductibles au fait qu'il s'agit d'une forme de capital identifié aux individus : son accumulation demande du temps, bien social difficile à s'approprier par procuration; il demande un investissement personnel; son accumulation est limitée par les limites biologiques de son support, etc. Ces propriétés spécifiques qui, étant perçues comme liées à la personne, ajoutent aux avantages de l'héritage les apparences

> de l'inné et les vertus de l'acquis, et font du capital culturel incorporé le moyen de transmission légitime par excellence du patrimoine lorsque les formes directes et visibles de transmission tendent à être socialement considérées comme illégitimes. Les biens culturels (livres, tableaux, machines), capital culturel à l'état objectivé, sont transmissibles instantanément et appropriables formellement dans leur matérialité, mais les conditions de leur appropriation spécifique sont soumises aux mêmes lois de transmission que le capital culturel à l'état incorporé. Le capital culturel peut exister enfin sous la forme institutionnalisée de titres scolaires, qui, comme la monnaie, sont relativement indépendants par rapport au porteur du titre. Cette forme certifiée et garantie du capital culturel permet de poser le problème des fonctions sociales du système d'enseignement et d'appréhender pratiquement les relations qu'il entretient avec le système économique (Bourdieu, 1979 : 3).

En somme, l'acquisition d'un volume de capital culturel générera un schème de pensée qui permettra à l'individu de réfléchir sur ses chances objectives de réussite à l'école, et ce, en établissant un rapport à l'école et en intériorisant la nécessité de réussir; cela lui permettra également de croire en sa capacité. Voilà donc les bases qui composeraient les schèmes de pensée qui interviennent dans l'élaboration et la variation des aspirations.

4.3.1. La transmission de l'héritage culturel

L'acquisition de l'héritage culturel serait dissimulée, voire inconsciente (Bourdieu, 1977). Bourdieu souligne également que la transmission de ce capital est facilitée dès lors que la famille est fortement dotée de ce type de capital ainsi que du capital économique.

> La part la plus importante et la plus agissante (scolairement) de l'héritage culturel, qu'il s'agisse de la culture libre ou de la langue, se transmet de façon osmotique, même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste (Bourdieu, 1966 : 396).

C'est donc dire que la transmission de l'héritage culturel s'effectue de façon directe ainsi que de façon indirecte sur l'enfant. Lorsque la famille use de stratégies éducatives explicites, Bourdieu parle d'une transmission directe. La façon indirecte, quant à elle, s'effectue de façon plus ou moins consciente (Bourdieu, 1974). L'enfant s'imprègne, de façon osmotique, de la culture de la famille. Les enfants acquièrent ainsi les « bons » goûts, les savoirs et les savoir-faire, c'est-à-dire les ressources sociales qui sont issues d'une accumulation de ressources et qui permettent aux détenteurs d'obtenir des avantages sociaux (Bourdieu, 1966).

4.4 Des choix selon un sens pratique

Ce caractère « générateur » de l'habitus se rattache à ce que Bourdieu nomme le « sens pratique » (1989). Celui-ci agirait comme schème de perception et d'action, balisé par l'habitus qui donnerait un sens au contexte tout en orientant les choix. De ce fait, sans être ordonné et organisé par rapport à une fin, le sens pratique est porteur d'une sorte de finalité en faisant ressortir les enjeux en lien avec le choix. Ainsi, des stratégies, que Bourdieu qualifie de fausse anticipation, prennent racine dans l'habitus (2000a). Ces stratégies, voire le sens pratique, permettent de faire face à des situations imprévues. Les stratégies dont parle Bourdieu ne sont alors qu'illusions. En effet, elles ne sont pas orientées vers le futur, mais bien déterminées par le passé :

> […] c'est en réalité que tendant toujours à reproduire les structures objectives dont elles sont le produit, elles sont déterminées par les conditions passées de la production de leur principe de production, c'est-à-dire par l'avenir déjà advenu de pratiques passées, identiques ou substituables, qui coïncide avec leur avenir dans la mesure et dans la mesure seulement où les structures dans lesquelles elles fonctionnent sont iden-

> tiques ou homologues aux structures objectives dont elles sont le produit (Bourdieu, 2000a : 99).

Par ailleurs, le sens pratique s'inscrit dans un contexte objectif précis dans lequel il est opérant. Les règles et normes constitutives d'un champ viennent à objectiver la logique même du champ dans lequel les individus s'inscrivent. De là, une séquence d'actions ordonnées et orientées, qui constituent des stratégies objectives, met en place une anticipation de l'avenir (Bourdieu, 2000a). Ainsi, le sens pratique participe à la pérennisation et à la reproduction du schème de perception déjà intériorisé chez l'individu.

Bourdieu démontre ainsi que les individus ne calculent pas en permanence et qu'ils ne cherchent qu'intentionnellement à maximiser leur intérêt selon des critères rationnels explicites. Pour lui, les agents agissent, bien au contraire, à partir de leurs dispositions et des savoir-faire inscrits dans leur habitus. Comme Bourdieu l'écrit, « l'habitus enferme la solution des paradoxes du sens objectif sans intention subjective : il est au principe de ces enchaînements de coups qui sont objectivement organisés comme des stratégies sans être le produit d'une véritable intention stratégique » (Bourdieu, 2000a : 100).

En somme, selon Bourdieu, l'habitus conçu selon les relations historiques dans lesquelles s'insèrent les individus, déposées au sein des corps individuels sous forme de schémas mentaux et corporels de perception, d'appréciation et d'action (Bourdieu, 1987), fait office d'agent de mobilisation des ressources et des pouvoirs, que Bourdieu conçoit en théorie comme capital dont est doté l'individu, qui

regroupe les ressources et pouvoirs de sa famille et dont il hérite. Sous ce chef, l'habitus se révèle être un moteur de l'action, parce qu'il « exprime » la mobilisation des ressources de l'agent social.

4.5. Des aspirations scolaires realistes pourraient etre ancrees dans la classe sociale

L'habitus proposerait un éventail de possibilités qui conditionne le niveau d'aspiration scolaire et qui influence la perception du réalisme des aspirations scolaires. Les membres d'une même fraction de classe sociale partageant un même habitus envisagent le monde scolaire, social et économique ainsi que leur rapport à autrui et à eux-mêmes sur la base de l'évaluation qu'ils font de leurs capacités et aptitudes à répondre aux règles implicites véhiculées et déterminées par la classe dominante du monde de l'éducation. Sur cette base, l'élève serait grandement influencé par l'héritage culturel lors du processus d'élaboration et de variation des aspirations. La perception de ses capacités à réaliser ses aspirations scolaires viendrait surpasser l'influence des accomplissements antérieurs. Autrement dit, l'habitus des parents (l'attitude des familles envers l'école, la culture scolaire, le niveau d'études et la classe sociale) leur permettrait de transmettre à leurs enfants un héritage culturel formé de savoirs, de connaissances, de goûts et de valeurs qui influenceraient ces derniers quant au niveau d'aspiration (Bourdieu, 1966). Par conséquent, les parents seraient importants et leur rôle serait attribuable aux messages véhiculés à leurs enfants à propos de l'importance que revêtent les études postsecondaires à leurs yeux.

La production des aspirations scolaires serait donc associée aux dispositions culturelles, en lien avec le champ de l'éducation, et incorporée dans les rapports sociaux de classe, de sexe et de culture (Gauthier et Mercier, 1994; Dronkers, 1994), lesquels rapports se construiraient, du moins en partie, en dehors du parcours scolaire.

En guise d'appui à ces propos, plusieurs études empiriques tendent à démontrer que le nombre d'années d'études envisagées serait en lien avec la classe sociale de l'élève et du niveau d'études des parents (Marcoux-Moisan et *coll.*, 2010; Covell, 2009; Marjoribanks, 2005; RHDCC, 2004). Au Canada (RHDCC, 2004), les études empiriques montrent que les aspirations scolaires sont fortement liées aux caractéristiques de la famille, soit le revenu des parents, leur scolarité et leur profession (Marcoux-Moisan et *coll.*, 2010; Covell, 2009; Marjoribanks, 2005;). C'est donc dire que l'aspiration réaliste se différencie de l'aspiration idéale par la prise de conscience et la prise en compte des contraintes personnelles et structurelles pouvant faire obstacle à sa réalisation. Plus précisément, les difficultés envisagées avec les travaux scolaires, de même que l'ennui et le manque d'intérêt, constituent les deux principaux problèmes appréhendés (Gaudreault et *coll.*, 2010) lorsque ces derniers considèrent la possibilité de réaliser leurs aspirations.

EN CONCLUSION : DE BOURDIEU À BOUDON

L'analyse de Bourdieu a été l'objet de vives critiques. Dès 1973, dans un livre intitulé *L'inégalité des chances*, Raymond Boudon récuse la thèse qu'il qualifie de « déterministe ». Boudon part du postulat inverse, celui de l'acteur social rationnel, emprunté aux théories « économiques » de Weber. De son point de vue, les inégalités

sociales observées dans les parcours scolaires sont le résultat de stratégies dirigeantes adoptées consciemment par les familles en fonction des informations dont elles disposent et de leur manière d'évaluer les avantages et les coûts d'une poursuite d'études. Le phénomène de reproduction sociale analysé par Bourdieu ne serait alors que l'effet pervers, aux yeux de Boudon, d'une accumulation de choix individuels rationnels, mais dépendants de la position sociale initiale des acteurs. C'est sur cette base que le prochain chapitre traitera de l'élaboration et de la variation des aspirations scolaires.

CHAPITRE 5

LA RATIONALISATION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES SELON RAYMOND BOUDON

La perspective individualiste soutenue par Raymond Boudon (1934-2013) tend à envisager le social (l'action sociale) comme la réunion d'une pluralité d'actions individuelles. Sur le plan théorique, l'individualisme se conçoit chez notre auteur à la jonction des représentations et des motivations des « acteurs sociaux » et des conditions dans lesquelles ils évoluent d'office. En effet, ces conditions extérieures à leur propre personne prennent une signification fondée sur les représentations et motivations individuelles, qui s'exprime en termes de but, de moyen, d'obstacle, etc. Sur cette base, l'individu représente à ses yeux « l'atome logique de l'analyse » et, par conséquent, le social s'explique en comprenant les raisons des individus responsables de leurs actions (Boudon, 2002 : 1973), lesquelles actions sont dues aux raisons (bonnes raisons) que chacun a d'agir.

En fait, Boudon postule que les actions individuelles obéissent à des motivations utilitaristes selon lesquelles l'individu agit sous l'empire d'un « calcul coût-avantage » ou « calcul coût-bénéfice » (Boudon, 2002). Dans cette perspective, les choix des individus obéissent à des stratégies rationnelles. Dès lors, il refuse le postulat que les classes sociales conditionnent les choix des acteurs sociaux (Boudon, 1979, 1973).

On retient fondamentalement de Boudon ces premières assertions, le sociologue n'ayant jamais renoncé au calcul de type coût/bénéfice en reprenant à son

compte la théorie du choix rationnel. Ses considérations sur les valeurs – étendues aux aspirations – en font foi.

Sur les bases de cette conception théorique, un « schéma général » de l'action individuelle se dessine, lequel est proposé par Raymond Boudon dans son étude sur l'inégalité des chances dans l'enseignement (1973); il s'agit de la théorie du choix rationnel. À travers cette théorie, qui s'est peaufinée au fil du temps, le subjectivisme est manifestement évoqué lorsque Boudon démontre le rôle de la position sociale sur l'individu. Pour lui, l'inégalité des chances devant l'enseignement résulte principalement de la stratification sociale elle-même. L'existence de positions sociales distinctes entraîne l'existence de schèmes d'attentes et de décisions distinctes dont les effets sur l'inégalité des chances devant l'enseignement sont multiplicatifs (Boudon, 1973).

L'autonomie de la représentation et de la motivation se démarque en raison de son rôle lorsque Boudon soutient que les individus obéissent à un processus de décision rationnel dont les paramètres sont influencés et influençables par la position sociale. En conséquence, dans un système d'enseignement parsemé de choix à faire et dont les niveaux varient selon la stratification sociale, les parcours scolaires diffèrent au gré des origines sociales des élèves sans qu'il faille invoquer un effet de structure comme l'héritage culturel ou la domination d'un groupe.

> Les différences dans la qualité de l'héritage culturel en fonction de la classe sociale n'expliquent que dans une mesure très limitée l'inégalité des chances devant l'enseignement. Elles expliquent les différences de réussite scolaire en fonction de l'origine sociale au

> jeune âge. Par contre, elles n'expliquent guère les disparités du niveau scolaire en fonction de l'origine sociale (Boudon, 1973 : 211).

Pour Boudon, il s'agit d'évoquer la responsabilité des acteurs scolaires qui, dans leur stratégie, considèrent leur position initiale.

> À chaque terme d'une alternative (brièvement : à chaque alternative) sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un avantage anticipés. En outre, à chaque alternative, pour chaque position sociale est associé un risque dont le degré varie avec les individus (Boudon, 1973 : 67).

Sur cette base, ce chapitre va considérer l'élaboration des aspirations scolaires comme un choix ayant pour fondement un calcul coût/avantage qui serait réalisé par un agent économique. En d'autres termes, il sera démontré avec l'aide de la théorie du choix rationnel que l'élève serait un calculateur se trouvant au centre de l'élaboration de l'aspiration scolaire et qui choisirait le niveau d'études auquel aspirer en connaissance de cause et avec l'impression qu'il/elle agit selon les principes d'un système de raisons lui paraissant cohérent. Cependant, il semble important de mentionner que, pour Boudon, le terme « rationnel » ne signifie pas que l'acteur est un calculateur parfait ni qu'il est un individu exclusivement guidé par l'intérêt (Journet, 2011).

5.1 L'ACTEUR SOCIAL, UN ACTEUR RATIONNEL

Pour Boudon (1973, 1974, 1987, 1997, 2000, 2002, 2003), le jeune élève ne serait pas entièrement déterminé par son habitus ou par sa classe sociale, mais il serait capable d'agir avec raison et discernement au mieux de ses intérêts. Les raisons

d'agir ne sont pas seulement des idéalisations rationnelles à visée compréhensive. Boudon reconnaît les aptitudes individuelles à comparer les coûts et les avantages de toutes les actions. Voilà pourquoi il accorde une attention particulière aux motivations et aux raisons individuelles. Ce sont des raisons, voire de bonnes ou de fortes raisons, qui s'appuient sur des enjeux d'intérêts se manifestant à travers l'action sociale. L'acteur social évaluerait donc les forces, voire les faiblesses, dont il dispose et qui lui permettent de réaliser ou non ses objectifs, et même ses aspirations scolaires (Hudson, 2002).

On peut résumer ce paradigme de la rationalité ainsi : c'est un phénomène social ou économique qui donne un sens à une action individuelle et avec lequel il est possible d'expliquer et de comprendre des actions, même des choix. L'action individuelle prendrait forme dans des conditions liées à la position sociale dans laquelle les acteurs sociaux se trouvent et dans laquelle ils chercheraient à s'adapter à une situation. La position sociale a pour fonction d'établir des bases en offrant un sens à l'interprétation de l'action, et ce alors même qu'elle est affectée par un ensemble de données; ces données sont définies à un niveau macrosocial ou, du moins, au niveau du système à l'intérieur duquel se développe l'action individuelle.

De là, la rationalisation s'établit à travers un cadre individuel perçu comme logique et qui donne un sens à l'action par la composition d'un construit de propositions. La rationalisation s'effectuerait sous l'effet d'une activité intellectuelle et individuelle qui en vient à proposer de « bonnes raisons » d'adopter un type d'action ou un choix dans le contexte de la réflexion (2003).

5.1.1 Raisons fortes, bonnes raisons

La rationalité apparaît lorsque le sujet tire une conviction normative ou généralement axiologique d'un ensemble de propositions (Boudon, 2002). Le sens accordé à l'action proviendrait de cadres implicites constitués par des systèmes de propositions qui vont de soi et qui affectent les raisonnements, et par conséquent le contenu des croyances.

En soi, comme l'explique Boudon (2007), la notion de rationalité peut être formalisée comme un système d'arguments, cognitivement rationnel, expliquant un phénomène et qui est considéré comme une explication valide en raison de la considération de toutes les composantes et qu'aucune explication alternative n'est disponible et préférable.

C'est ainsi que l'acteur tirerait les fondements de ses actions à travers les raisons que l'acteur a de les endosser pourvu qu'elles soient les causes desdites actions, attitudes, comportements ou croyances » (Boudon, 1999). Autrement dit, la rationalité serait subjective de même qu'elle serait le produit normal de la discordance entre la complexité de la situation et la limitation des capacités cognitives (Boudon, 1999).

C'est donc dire que les croyances des acteurs sociaux, qu'elles soient normatives ou descriptives, s'expliquent par des raisons fortes ou de bonnes raisons du fait que leurs causes mêmes sont mues par différentes raisons. Ainsi la compréhension de l'action sociale passerait-elle par l'observation des causes des actions, des attitudes ou des croyances auxquelles un individu donne un sens (Boudon, 1999). Que ce soit

des croyances religieuses, croyances morales, croyances descriptives et normatives. La rationalisation de l'action sociale s'explique donc de la même façon « par le fait qu'elles [les croyances] ont du sens pour le sujet social, qu'elles sont fondées dans son esprit sur des raisons fortes (Boudon, 1999 : 105).

Le modèle d'analyse peut être résumé par les propositions suivantes (tiré de Boudon, 1999) :

1. L'adhésion aux croyances normatives est le résultat de processus analogues à ceux par lesquels on adhère à des croyances descriptives.
2. On croit que X est vrai si l'on a des raisons fortes d'y croire.
3. De même, on croit que X est bon, juste, etc., si l'on a des raisons fortes d'en juger ainsi.
4. Ces raisons fortes doivent être perçues par le sujet comme ayant une valeur objective.

Le paradigme de la rationalisation déclare l'acteur rationnel dès lors que ses actions, croyances ou attitudes sont perçues par lui comme ayant un sens parce qu'elles sont fondées, pour lui, sur des raisons fortes (2003). Ce sens se fonde sur la position sociale, mais surtout sur les coûts et avantages anticipés. À l'anticipation des coûts et avantages est associée la notion de risque, dont le degré varie avec les individus. Ainsi ces éléments interviennent-ils en ordonnant les utilités de ces combinaisons qui en viennent à proposer des alternatives. Or, la position sociale conférerait une signification différente aux avantages, aux risques et aux coûts correspondant à l'acquisition d'un niveau d'études donné du fait que « les individus se comportent de manière à choisir la combinaison coût – risque – bénéfice la plus utile » (Boudon,

1979 : 74). De là, le coût anticipé correspond aussi au degré de risque. Comme le mentionne Boudon, « toutes choses égales par ailleurs, l'utilité décroît lorsque le risque croît, ou lorsque le coût croît, ou lorsque le bénéfice décroît » (1979 : 67).

5.1.2 Bonnes raisons – fausses raisons

La réflexion sociologique de Boudon accepte que de fausses idées puissent être fondées sur des raisons fortes, donc des raisons perçues comme valides par l'acteur social, et elles légitiment cette « fausse raison » en une bonne raison. Pour ce faire, les raisons qui se fondent dans l'esprit de l'individu prennent appui sur des dimensions cognitives et, par le fait même, sur l'état des connaissances. La rationalisation s'établirait à travers un cadre de raisonnement qui prend forme dans l'esprit de l'individu à travers les coûts, les avantages et les risques estimés. Sur cette base, le sens rationalisé dans l'esprit devient valide, et apparaît donc comme étant une bonne raison (Boudon, 2003). Or, la rationalisation de l'action, qu'elle engendre une bonne ou une fausse raison, fait en sorte que tout individu peut croire en des idées fausses sous l'effet de ses passions et d'autres causes effectivement irrationnelles. Mais les croyances en des idées fausses peuvent être causées par des raisons dans l'esprit des individus.

Pour Boudon, l'action s'explique par le sens que lui donne l'acteur. En d'autres termes, cela suppose qu'elle est fondée dans l'esprit de l'individu sur un système de raisons qu'il perçoit comme valides.

5.2 L'ACTEUR RATIONNEL ET LES ASPIRATIONS SCOLAIRES

Pour Boudon, l'élève n'est pas passif lorsqu'il/elle fait des choix car il/elle ne serait pas soumis(e) à une détermination inconsciente en lien avec sa classe sociale ou la représentation qu'il/elle s'en fait (Boudon, 2002). Les élèves seraient plutôt les instigateurs de l'action du fait qu'ils élaboreraient leurs aspirations scolaires sur la base de la compréhension qu'ils ont de l'action à entreprendre, soit l'élaboration d'une aspiration scolaire, de même que la compréhension des avantages et inconvénients qui en découlent. Cela se produirait en fonction de leurs intérêts personnels. Toujours selon Boudon, lors du processus de rationalisation, les élèves s'appuient sur différents facteurs, parmi lesquels on trouve leur position sociale et le cursus scolaire (2000). De là se crée une appréciation des coûts/avantages/risques pour élaborer une aspiration scolaire. C'est donc à travers cette appréciation qu'apparaît l'inégalité des chances lorsque vient le temps d'évaluer le type d'aspiration scolaire, soit le nombre d'années que le jeune passera sur les bancs des institutions postsecondaires, qu'il élaborera et qu'il jugera réalisable, voire réaliste.

> Cette différence dans l'importance des deux facteurs est d'origine « logique », si l'on peut dire. J'entends par là que les effets de différences d'appréciation des risques/coûts/avantages sont nécessairement très importants parce qu'ils sont « exponentiels ». L'on ne peut comprendre l'importance de disparités qui apparaissent vers la fin du cursus, au niveau de l'enseignement supérieur, si l'on ne voit pas qu'elle résulte du caractère exponentiel de ces mécanismes (Boudon, 2000 : 24).

Ce caractère exponentiel provient du fait que la différence d'importance entre les deux types de mécanismes est sensiblement plus marquée au fil du temps que dans

l'instant présent. De là, au fur et à mesure que l'élève avance dans ses études, « la relation entre classe sociale et réussite tend à disparaître pour une raison simple : par le jeu de la différence d'appréciation des coûts, des avantages et des risques » (Boudon, 2000 : 23). Les différences de réussite en fonction du milieu ont donc tendance à s'atténuer et, à terme, à s'inverser à mesure qu'on considère des points plus avancés du cursus.

De ce fait, pour l'auteur (1990a), les différences en termes d'aspirations scolaires proviendraient plutôt de la perception et de l'appréciation des risques, coûts et avantages perçus par l'élève.

Chez Raymond Boudon (1973, 1974, 1979, 2000), l'élève est réputé(e) « rationnel[le] », et l'élaboration d'une aspiration scolaire serait le résultat d'une opération de déchiffrage des possibilités que l'acteur social perçoit en lui; de là, il agirait de façon logique, soit « en connaissance de cause ». L'inégalité de la distribution des aspirations scolaires est causée non pas par le rôle de la classe sociale et de l'habitus, mais par la différence d'appréciation par les individus des risques, coûts et avantages dans le système scolaire; il n'est donc pas nécessaire pour cela de faire appel à une explication holiste.

5.2.1 La rationalisation des aspirations scolaires

Tel que mentionné, la conception d'une aspiration scolaire s'élaborerait par un mécanisme d'interprétation basé sur l'origine sociale initiale (Boudon : 1973, 1974). Le niveau de réussite scolaire envisagé comme un succès par un jeune n'est pas né-

cessairement considéré comme tel par un autre. Sur ce point, l'origine sociale induit des différences de choix.

> For Boudon, the benefits associated with each educational option vary with social class because ambition is relative to the social starting point of an individual. So, a working class child who wants to be a lawyer must be more ambitious than a middle class child who wants to be a lawyer. Therefore, high prestige educational options may be essential in avoiding social demotion for middle class pupils, whereas working class pupils can avoid social demotion without pursuing such options. This leads to middle class pupils being more likely to pursue such options than working class pupils at any given level of ability (Sullivan, 2003 : 31).

Le jugement de ce que peut être le niveau nécessaire d'études pour parler de succès scolaire ou d'échec repose sur le principe des effets primaires et secondaires de l'origine sociale.

> Boudon explains class differentials in educational attainment with reference to two mechanisms — the primary and secondary effects of stratification. The primary effects of stratification are cultural inequalities that determine the academic abilities of pupils. The secondary effects of stratification are the different costs and benefits that are associated with different educational decisions for pupils from different social classes (Sullivan, 2003 : 31).

En somme, Boudon (1974) stipule que les coûts sociaux pour prendre une option d'enseignement varient selon la classe sociale de l'individu, soit l'élève. À ce niveau, l'élève évalue les éventualités qui s'offrent à lui/elle comme des gains ou des pertes selon la conception relative, marqué par l'origine sociale, de la réussite sociale.

> Thus not choosing a prestigious curriculum may represent a high social cost for a youngster from a middle-class family if most of his friends have chosen it; but choosing the same course may represent a high cost for a lower-class youngster if most of his friends have not (Boudon, 1974 : 30).

En d'autres termes, la position sociale visée serait définie en référence à la position actuelle de la famille (effet secondaire de l'origine sociale); de là, les choix scolaires prennent un caractère fondamentalement relatif en raison de l'évaluation des probabilités d'accès (Boudon, 1979). Il est utile de préciser que les raisons des différences d'orientation au niveau de la réussite (différences par lequel le milieu familial influe sur le développement de l'enfant et, par là, sa réussite ou ses compétences scolaires – effet primaire) peuvent inclure une estimation des probabilités de réussite scolaire future (Ichou et Vallet, 2012). Autrement dit, pour Ichou et Vallet (2012), l'effet secondaire à une transition peut être en partie constitué d'une anticipation de l'effet primaire futur. Ainsi des visées inégales émergent-elles en raison des ressources inégales dont disposent les familles, ce qui se répercute sur l'évaluation des « avantages » escomptés et des coûts attachés aux diverses possibilités.

Toutefois, « la position sociale affecte les paramètres du processus de décision et contribue à accentuer les inégalités » (Boudon, 1973 : 70). L'héritage culturel intervient dans l'élaboration d'une aspiration scolaire. Bien que l'auteur admette le rôle de l'héritage culturel, il refuse d'admettre son côté déterministe.

> […] Les inégalités sont engendrées par un double mécanisme : mécanisme de l'héritage culturel qui conduit à une distribution différente des individus dans l'espace de décision en fonction des origines sociales, et mécanisme de décision en fonction de la position sociale qui conduit à associer à chaque type de position sociale un champ de décision différent (Boudon, 1973 : 115).

De ce fait, ce n'est donc pas une détermination sociale, mais plutôt un choix rationnel se faisant sur la base de la position sociale qui intervient dans l'appréciation

des coûts, des avantages et des risques possibles à échafauder une aspiration scolaire. Par ailleurs, dans ce mécanisme de décision, les facteurs culturel et économique laisseraient place au cursus scolaire (Boudon, 2000) en raison du rôle des expériences scolaires vécues lors du parcours de l'élève sur l'interprétation de la valeur scolaire. Ce cursus scolaire intervient au niveau de l'élève en servant de référence dans l'appréciation et pour la poursuite des études, soit en permettant une « évaluation » des avantages et des contraintes associés aux expériences vécues à l'école (Massot, 1979).

Pour Boudon, le contexte cognitif et scolaire – sur lequel s'appuie l'élève pour mettre en place son aspiration scolaire et pour faire en sorte que celle-ci soit jugée réalisable – propose un cadre de référence qui est propre au milieu, à une époque (1973), au parcours scolaire de l'élève (2000) et à un état des connaissances (2003).

5.2.2 Le rôle et l'impact des raisons et croyances dans l'action sociale

Les aspirations scolaires seraient fondées sur des croyances et des sentiments normatifs et généralement axiologiques dans l'esprit de l'acteur social. En d'autres termes, « […] le sujet agit [et] se décide sur la base d'un système de raisons qui lui paraît cohérent et fort ou à tout le moins bon » (Boudon, 2002 : 150). En fait, l'aspiration scolaire ne serait pas motivée par un simple calcul risque/coût/avantage; l'élève s'appuierait plutôt sur un ensemble d'appréciation de valeurs et de principes qui prennent sens chez l'individu selon un système de raisons qu'il perçoit comme valides dans son esprit en fonction, d'entrée de jeu, de sa position sociale. Cet ensemble d'appréciation vient renforcer son système de raisons et, par le fait même,

offrir une forte cohérence dans l'esprit de l'acteur, et ce, même si la croyance peut paraître fausse. Ainsi, l'appréciation des valeurs et des principes procure des raisons fortes ou de bonnes raisons de légitimer l'aspiration scolaire élaborée, et donc de la croire réalisable étant donné les paramètres caractérisant le contexte dans lequel il évolue (Boudon, 2002). Or, la croyance selon laquelle l'aspiration scolaire élaborée est réalisable paraît logique, car elle est « fondé[e] dans l'esprit de ceux qui [l']endossent sur des raisons qu'ils perçoivent comme valides eu égard au contexte cognitif dans lequel ils se trouvent » (Boudon, 2007 : 94).

C'est ainsi que les aspirations scolaires sont légitimées et acceptées dans l'esprit de l'élève. Boudon admet qu'à l'occasion, il est possible que l'acteur social puisse être moins persuadé de la validité de ses aspirations, car le système de raisons utilisé pour rationaliser son aspiration scolaire devient légitime du fait qu'il ne se sent pas en mesure de trouver mieux. Ces champs de décision sont ancrés dans des positions sociales diverses auxquelles est attachée une rationalité propre. Pour Boudon, cela revient à admettre que l'éventualité d'obtenir un statut social de niveau cadre supérieur ou équivalent n'est pas évaluée de la même manière par l'enfant d'un cadre supérieur et par l'enfant d'un ouvrier, par exemple (Boudon, 1975). En ce sens, l'aspiration scolaire en termes de niveau d'études n'est pas déterminée par la position sociale de l'acteur, mais elle est complémentaire à celle-ci.

5.2.3 Les aspirations scolaires et les stratégies individuelles

Dans les faits, comme l'explique Boudon (1973), à chaque terme d'une alternative sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un avantage anticipés.

De même, à chaque alternative, selon la position sociale, est associé un risque, lequel peut être ordonné; le degré de ce risque varie avec les individus. De là, l'alternative se fait en fonction des degrés de risque, de coût et d'avantage qui sont perçus selon la position sociale. Pour chaque position sociale, les combinaisons de risques, de coûts et d'avantages attachés aux alternatives permettent d'ordonner les utilités de ces combinaisons. L'avantage et le coût anticipés correspondent aux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires. Dans l'appréciation du risque interviennent des éléments tels que l'âge (avance, retard scolaire) ou la réussite scolaire. Chaque combinaison d'un degré de risque, de coût et d'avantage correspond à un degré du système scolaire pour un individu appartenant à un degré du système de stratification déterminant un degré d'utilité de la combinaison pour l'individu. Ainsi un élève issu d'un milieu modeste choisira-t-il plus facilement de faire des études courtes, contrairement aux enfants issus de milieux privilégiés qui, eux, feront de longues études. Cette évaluation est fondée sur la position socioéconomique et aussi sur le parcours de l'élève, autrement dit des facteurs qui modulent la perception des avantages et des inconvénients. Donc, un jeune de milieu favorisé ne prendra pas nécessairement la même décision en matière de poursuite d'études qu'un jeune de milieu défavorisé. La mesure des avantages envisagés s'effectue de façon ordinale en termes de mobilité intergénérationnelle. On suppose naturellement que la hiérarchie des niveaux scolaires est, en tout état de cause, perçue comme liée de manière ordinale à la hiérarchie des positions sociales.

C'est donc dire que les résultats scolaires interviendraient aussi dans ce qui peut être caractérisé comme un moment où les élèves doivent se soumettre au processus d'orientation. À ce moment, ils doivent « décider s'ils veulent continuer ou arrêter, emprunter une voie longue ou une voie courte, une filière associée à de grandes ou à de petites espérances » (Boudon, 2000 : 23). Pour Boudon, lors de la transition scolaire, c'est-à-dire le passage d'un ordre d'enseignement à un autre, les élèves conçoivent leurs « espérances » par un jeu de différence d'appréciation des coûts, des avantages et des risques fondée sur la réussite des cours. Selon notre auteur, « au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus, la relation entre classe sociale et réussite tend à disparaître » (Boudon, 2000 : 23). Boudon souligne ainsi la pertinence de prendre en compte le parcours scolaire des jeunes.

Les résultats des travaux associant aspirations et expériences scolaires vécues lors du parcours de l'élève peuvent facilement être interprétés dans ce contexte théorique; les aspirations sont d'autant plus élevées que le parcours scolaire aura été gratifiant pour l'élève dans son parcours antérieur. En fait, les conclusions de nombreux travaux démontrent que les aspirations scolaires, définies par le nombre d'années d'études envisagées, ont tendance à diminuer chez les élèves qui ont obtenu des notes moyennes ou faibles lors de leur passage au secondaire et qui présentent un engagement scolaire faible (Covell, 2009; RHDCC, 2004; Ma et Wang, 2001; Boudon, 2000; Massot, 2000a, 2000 b, 2000c; Kay et Blackhurst, 2000; Butlin, 1999).

POUR CONCLURE SUR BOUDON ET LA RATIONALISATION

Pour Boudon, l'acteur social est certes un acteur rationnel qui calcule les risques de son choix au moyen d'un calcul coût/bénéfice, mais il est plus encore : il agit aussi selon une logique utilitaire fondée sur des valeurs. Il serait davantage un acteur qui motive ses choix ou ses actions sociales par des croyances qui s'expliquent du fait qu'elles ont un sens important pour celui qui les endosse et que cet acteur a des raisons fortes d'y adhérer. Il est toutefois entendu que des raisons qui sont fortes aujourd'hui peuvent cesser de l'être demain (Boudon, 2003).

> C'est en prenant en compte les acquis de cette théorie élargie de la rationalité – élargie, en effet, à la rationalité de nature « axiologique » qui permet de reconnaître à la tradition, aux pratiques usuelles, aux valeurs transcendantales ou encore à l'intérêt à la conformité le statut des raisons d'agir (Kaufmann, 2011 : 19).

En d'autres termes, l'avantage du modèle rationnel général (MRG) se trouve dans la motivation de l'acteur car l'acteur social « fait ce qu'il fait ou croit ce qu'il croit » parce qu'il a des raisons de « faire ce qu'il fait ou de croire ce qu'il croit »; mais ce modèle admet que ces raisons sont de natures diverses selon les circonstances et qu'il est impossible de les réduire à un type unique.

Boudon (2003) part du principe que les *Actions, Décisions, Attitudes, Comportements, Croyances,* etc. (ADACC) des individus obéissent aux trois premiers postulats définissant la *Théorie du Choix Rationnel* (TCR) (et par le fait même le *Modèle Rationnel Général* : MRG), soit individualisme, compréhension, rationalité. Pour Boudon, ces trois postulats permettent d'échapper aux difficultés de la TCR. Selon ce

modèle, l'acteur doit en principe être considéré comme ayant des raisons fortes de faire ce qu'il fait et de croire ce qu'il croit. C'est donc dire qu'il existe une rationalité non instrumentale, voire une rationalité cognitive. La rationalité non instrumentale est :

> une forme de rationalité, elle a trait à des comportements orientés vers des fins. Elle est non instrumentale au sens où la fin consiste ici en la satisfaction de valeurs ou de principes. Dans le cas où la valeur en question est le vrai (Boudon, 2002 : 148).

Mais c'est dans certains cas, et dans certains cas seulement, que ces raisons concernent les conséquences de l'action, c'est-à-dire qu'à ce moment, l'acteur prend particulièrement en compte les conséquences qui sont liées à ses intérêts, et qu'il peut tenter de soumettre celles-ci à un calcul coût/avantage. Dans d'autres cas, les raisons de l'acteur sont de nature cognitive (comme lorsqu'il s'oppose à une théorie qui ne le concerne pas dans ses intérêts, mais qui lui paraît fiable) ou axiologique (comme lorsqu'il approuve une action qui ne le concerne pas dans ses intérêts parce qu'elle obéit à certains principes qu'il approuve).

CHAPITRE 6

Il semble difficile de nier qu'il y ait des distinctions dans les types d'aspirations scolaires (niveau d'aspiration) entre différents groupes sociaux, même à réussite scolaire comparable, chaque fois qu'une aspiration est formulée (Nakhili, 2007; Duru-Bellat, Van Zanten, 2012, Marjoribanks, 2005). Pour Boudon (1990b), à réussite scolaire équivalente, la fréquence de l'orientation vers les voies scolaires les plus intéressantes dépend de l'origine sociale, d'autant plus que « les inégalités sociales ne s'estompent pas avec le temps, mais se cumulent [et] sont appelées à prendre de plus en plus d'importance » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012 : 51).

> De fait on ne saurait véritablement trancher entre ces 2 modes opposés d'explication[7] : chez un même individu, des considérations de type coût/avantage peuvent jouer à un premier niveau d'alternatives (études courtes/longues), et à des considérations de type préférences ou valeurs jouées au niveau plus fin d'une spécialité. Ou réciproquement : on peut exclure tel type d'études par ce qui n'apparaît pas envisageable (« c'est pas pour nous ») » (Duru-Bellat, 2002 : 190).

Face à ce constat d'inégalité d'aspiration scolaire, la sociologie de l'éducation a produit des modèles théoriques interprétatifs. C'est un autre modèle qui est proposé dans cette thèse, cherchant à mettre l'accent sur la complémentarité qu'il peut y avoir entre Bourdieu et Boudon pour expliquer l'élaboration et la variation des aspirations

[7] Les modèles se conjuguent à la fois des « push factors », pour reprendre l'expression de Gambetta, c'est-à-dire du déterminisme social et des « pull factors » ou des anticipations de la situation future en fonction de la situation présente. Autrement dit, au-delà de la dichotomes entre holisme et individualisme; les individus pourraient faire des choix empreints de rationalité tout en émettant des préférences, lesquelles relèveraient de la socialisation par le milieu social, familial et autre (Nakhili : 2007).

scolaires réalistes chez les élèves qui évoluent dans les différents systèmes d'éducation secondaire et postsecondaire dans l'une des provinces canadiennes.

LA RATIONALITÉ EN HABITUS, UN PRINCIPE THÉORIQUE À VALIDER

Chez plusieurs sociologues (Nakhili, 2007; Duru-Bellat, 2002; Andres, 1998) la question de l'élaboration d'une aspiration semble se concevoir principalement entre deux théories; l'une renvoie à la reproduction sociale de Pierre Bourdieu et l'autre se réfère à une optique individualiste chère à Raymond Boudon. Cette thèse cherche à les combiner afin d'envisager les facteurs qui ont le plus de probabilité d'influencer l'élaboration et la variation des aspirations à court terme ainsi qu'à long terme. Dans cette voie, la combinaison de ces deux théories donnera un sens aux relations possibles ou impossibles des facteurs évoqués.

6.1 Concilier Bourdieu et Boudon; une hypothèse à vérifier

L'objectif de la thèse, on l'a dit, est de revisiter la théorie de *l'habitus* de Bourdieu ainsi que celle du *Modèle Rationnel Général* (*MRG*) de Boudon. L'intention n'est toutefois pas de les déclarer incompatibles, mais plutôt d'aller au-delà des limites théoriques et de chacune des écoles de pensée. Ainsi, l'objectif théorique est de trouver une possible complémentarité entre les deux courants afin de pouvoir faire ressortir, dans une perspective plus précise et moins orientée, ce qui intervient et dans quelle mesure (héritage social ou parcours de l'élève) dans la formation d'une aspiration scolaire, lors des différentes étapes du parcours postsecondaire des jeunes élèves.

6.1.1 Revisiter pour concilier

Par l'emploi du terme *revisiter*, cette thèse cherche à expliquer, de concert avec ces deux théoriciens, l'élaboration et l'évolution des aspirations. Elle cherche à envisager leurs recherches à la lumière du système d'éducation canadien en nuançant au besoin leurs propos grâce à l'analyse des facteurs susceptibles d'infléchir les aspirations scolaires, et ce, en se basant sur des données longitudinales et actuelles.

Plus précisément, ce chapitre cherche à établir les bases de réflexion, voire les *a priori* avec lesquels s'échafaudera une première théorie de l'élaboration d'une aspiration scolaire chez les jeunes Canadiens. Celle-ci prend forme à partir du rôle que peut jouer l'habitus dans l'élaboration d'une aspiration scolaire, mais cela n'exclut pas l'idée que le jeune se conçoit comme un acteur calculateur qui rationalise le niveau d'aspiration scolaire en se référant au parcours scolaire antérieure et aux valeurs qui le guident. En fait, si l'on se réfère aux deux théories, il serait possible d'expliquer l'élaboration d'une aspiration scolaire sur la base d'une rationalisation balisée par l'habitus de l'élève, qualifié ici de « rationalité en habitus ». Ce dernier, à travers ce type de rationalisation, évaluerait ses possibilités de réussite en se fondant sur deux aspects, soit son habitus et son parcours scolaire antérieur.

6.2 « La rationalité en habitus »

Selon les théories en présence, l'élaboration et la variation d'une aspiration peuvent se fonder sur l'héritage structurel socioculturel et économique (Bourdieu) ou sur un calcul rationnel (Boudon) permettant d'évaluer les moyens dont disposent les élèves en lien avec les fins visées. C'est donc dire que l'élaboration et la variation des

aspirations scolaires s'appuieraient sur un ensemble de facteurs structurels qui combineraient à la fois des éléments liés à la classe sociale, à l'influence de la famille ainsi qu'au parcours scolaire vécue antérieurement. C'est donc dire que, dans l'ensemble, l'élève ferait son choix en fonction d'ambitions relatives à des modèles sociaux qui sont familiers à son entourage et à son milieu social de référence, ainsi qu'à la place perçue dans l'échelle sociale. Ce choix du niveau d'aspiration ne se ferait pas de façon inconsciente, mais résulterait plutôt d'une réflexion rationnelle, voire « tactique » basée sur l'investissement et la rentabilité de celui-ci en terme d'utilité. Bref, l'élève établirait consciemment une stratégie, basée sur une matrice des conduites, ayant pour objectif d'assurer la réussite et l'atteinte des aspirations selon la perception et l'interprétation des coûts directs et des coûts d'opportunités. Ensuite, l'élève y comparerait (selon sa matrice des conduites possibles associées à son héritage culturel) les coûts aux bénéfices escomptés du choix d'étude, de façon à considérer l'investissement comme rentable ou non.

Grâce à la perspective longitudinale de cette recherche, il sera possible de remarquer que l'élève est peu influencé par la socialisation des collègues de classe dans le réajustement des aspirations (facteur secondaire).

Cette combinaison, que Bourdieu et Boudon voient comme étant non complémentaire de par leur façon d'influencer l'élaboration et la variation d'un choix, pourrait probablement faire partie d'un tout qui est considéré lors du choix du niveau d'aspiration.

Ainsi, l'association des deux théories offre la clé de l'explication d'une prise de conscience réaliste de l'acteur. Une rationalisation balisée par un habitus, qui pourrait être qualifiée de « rationalité en habitus », objectiverait voire légitimerait le choix d'aspiration en offrant un cadre structurel balisé par le type, le volume et la combinaison des capitaux hérités. Ainsi la rationalisation de la compréhension des possibilités est liée à l'habitus. De cette façon, l'élève se projetterait dans le futur (aspiration qui tracerait le parcours scolaire) en donnant un sens réaliste à l'atteinte de l'aspiration convoitée, en raison d'une prise de conscience calculée et jugée réalisable au terme d'une rationalisation. De là, une juste représentation des capacités, propres à l'élève, se conçoit à travers un cadre structurel et un calcul rationnel.

De ce fait, une rationalité en habitus structurerait un schème de pensée basé sur l'héritage socioculturel et économique (capitaux issus de la position sociale des parents) et balisé par les expériences scolaires antérieures. De là, une représentation réaliste de l'aspiration objectiverait le rôle des facteurs et légitimerait l'aspiration ou sa variation sur la base d'un calcul rationnel conscient qui catégoriserait les possibilités scolaires envisagées et envisageables. De cette façon, l'élève aurait pour un instant l'assurance de faire le meilleur des choix possible, un choix réaliste, selon la perception de sa relation subjective et affective qu'il entretiendrait, au moment de l'élaboration ou de la variation de l'aspiration, avec ses expériences scolaires présentes et antérieures, son rapport aux savoirs, sa position sociale dans le système scolaire et la position sociale de ses parents.

Sous cette perspective, l'aspiration peut être considérée sur la base de la sécurité ontologique conçue par Giddens (1994), c'est-à-dire que l'aspiration élaborée sous l'idée d'une rationalité en habitus s'appuie sur « la confiance de la plupart des êtres humains dans la continuité de leur propre identité et dans la constance des environnements d'action sociaux et matériels » (p. 98). Ainsi, la continuité de leur propre identité renvoie à la dialectique de l'intériorisation du parcours de l'élève et de l'extériorisation d'un habitus. Cette dialectique permet de constituer, chez l'élève, un ensemble social de connaissance structurel qui donne la possibilité d'évaluer et d'ajuster le choix du niveau d'aspiration. D'une part, l'intériorisation du parcours scolaire permettrait de construire des repères d'action (à travers leur matrice de référence) basés sur les résultats obtenus, sur les difficultés rencontrées et sur le rapport aux savoirs entretenu et développé lors du parcours scolaire vécu. Ainsi la « réalité sociale » relative au parcours scolaire apparaîtrait comme objective du fait qu'elle s'appuie sur des expériences scolaires antérieures vécues tout au long du parcours de l'élève. D'autre part, l'extériorisation d'un habitus établirait un schéma classificatoire structurel et structurant, hérité des parents ainsi que de la position sociale de ceux-ci, sur lequel l'élève s'appuie pour reconnaître l'importance des études postsecondaires et donc l'importance d'en poursuivre ou non.

6.3 Similitude ou dissimilitude?

La formulation de cette théorie s'opère à travers les points communs observés chez Bourdieu et Boudon. Ces points communs sont les rôles, jugés analogues par les

deux auteurs, de la classe sociale, de la famille et du système d'éducation lors de l'élaboration d'une aspiration.

Force est de constater que les aspirations scolaires des jeunes peuvent s'expliquer, entre autres, par ces deux théories. Soit le jeune est marqué par son habitus dans sa façon de se percevoir comme étant capable de réussir des études universitaires, soit il est un acteur rationnel qui prend sa décision en évoquant le fait que « le jeu en vaut la chandelle ou non ».

À première vue, les visions des deux auteurs semblent différer sur la façon dont l'élaboration d'une aspiration se construit. Après lecture de leurs écrits, il est possible de déceler, au-delà de la discorde un certain consensus. À titre d'exemple, Bourdieu a écrit en 1994 *Raisons pratiques* alors que Boudon, pour sa part, a publié en 2003 un ouvrage qui s'intitule *Raison, bonnes raisons.* Ces titres laissent transparaître chez les deux auteurs l'importance de la raison dans les choix; pour l'un, la raison est assujettie à la violence symbolique qui servirait à « reproduire la distribution culturelle et, par là, la structure de l'espace social » (Bourdieu et Passeron, 1994a : 39). La raison en est qu'elle légitime les attentes collectives et les croyances socialement inculquées en donnant l'impression, à travers les mots et les représentations des individus, que leur schème de pensée est juste. Pour Boudon, la raison est la conséquence d'une rationalisation qui « s'explique parce qu'elle fait sens pour celui qui l'endosse, parce qu'il a des raisons fortes d'y adhérer […] » (Bourdon, 2003 : 83). En d'autres termes, pour Boudon, l'élève serait un calculateur qui se retrouve au

centre de son action et qui agirait *« en connaissance de cause »* avec l'impression qu'il agit sur la base d'un système de raisons et de valeurs qui lui paraît cohérent.

En somme, ces deux auteurs démontrent que l'individu agit en considérant son interprétation ou son choix d'aspiration comme légitime et optimal étant donné les circonstances dans lesquelles il se trouve. Ces circonstances seraient balisées par différents facteurs, notamment la position sociale et les ressources familiales. Lorsque l'élève élabore une aspiration scolaire, il/elle serait donc pris(e) dans une relation tripartite entre sa socialisation, des structures objectives telles celles de l'éducation, et l'interprétation de ses capacités à accomplir son aspiration.

En termes de ressources, les auteurs font ressortir leur importance et leur accessibilité dans l'univers culturel et économique, comme le mentionne Boudon (1979) : « À chaque terme d'une alternative […] sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un avantage anticipés […] » (p. 67). N'est-il pas juste de croire qu'à ce niveau, les deux auteurs se rejoignent en évoquant l'importance de l'histoire socioéconomique d'un jeune? Tous deux mentionnent le rôle que joue l'environnement socioéconomique dans les choix et dans les aspirations scolaires de surcroît. Bien que Boudon voie en l'histoire socioéconomique une influence limitée, celle-ci ne serait-elle pas plus importante qu'il semble le laisser croire? Bien que les choix semblent rationnels du point de vue de l'acteur, ne portent-ils pas surtout la marque de leurs caractéristiques socioéconomiques, qui sont imprégnées de la classe sociale? Cette influence ne laisserait-elle pas des traces indélébiles sur les perceptions que les jeunes auront de leurs opportunités et capacités à réussir des études?

Les deux auteurs font référence à une condition objective, soit la position sociale et son impact, dans la façon de percevoir les capacités qu'un jeune peut avoir pour réussir ou non des études universitaires. À cet effet, pour Bourdieu et Boudon, il est possible de considérer que l'élaboration d'une aspiration scolaire, pour qu'elle soit réalisable, prend ses assises sur la perception et l'appréciation des possibilités sous l'effet de la position sociale et des ressources socioculturelles et économiques des parents.

6.4 La position sociale et son impact sur les aspirations scolaires réalistes

En creusant cette réflexion, il semble possible de rapprocher la rationalisation de Boudon et les concepts d'habitus et de sens pratique de Bourdieu grâce aux rôles et influences de la position sociale. En ce sens, lorsque les élèves décident de ne pas s'inscrire à l'université, c'est parce qu'ils ont l'impression que « de toute façon, ce n'est pas pour eux ». Cette raison serait inévitablement empreinte de la définition subjective des degrés de réussite scolaire, sur l'identification et la représentation des règles universitaires et la capacité à s'y « investir », et donc de la position sociale.

Dans les deux cas, le choix d'une aspiration scolaire se voit influencé par la position sociale. Bourdieu et Passeron (1964a) expliquent le rôle de celle-ci par l'intériorisation des conditions objectives; Boudon (1973) la voit comme créant un modèle qui définit des paramètres attribuant des mesures de priorité.

6.5 Le rôle de la famille

La socialisation reçue durant l'enfance joue également un rôle, lequel est considéré comme prépondérant par les deux sociologues. Dans leurs ouvrages clés, *Les héritiers* (1964a) pour Bourdieu et *Les inégalités des chances* (1973) pour Boudon, tous deux mentionnent l'impact du rapport de la famille à l'égard des études; cet impact se manifeste sur les aspirations scolaires ou sur les chances d'accéder à des études universitaires. Boudon parle plutôt d'un processus psychosociologique naturel qui joue sur les ambitions et les aspirations. Ce processus déterminerait en partie la préférence de l'aspiration, et ce en lien avec la situation familiale (Boudon, 2000). Dans ses grandes lignes, ce processus tend à rejoindre celui de l'habitus de Bourdieu. En d'autres termes, les types de savoirs ainsi que la qualité et la quantité mémorisée et comprise interviendraient sur le rapport à l'école et encadreraient la perception des élèves à appréhender la réalisation de leur aspiration. À partir de celui-ci s'installe une perception des ressources et des capacités de chacun. Les élèves définiraient leur parcours scolaire héritant d'un habitus ou d'un bagage psychosociologique naturel qui traduit le raisonnement du choix du niveau d'études.

Dans les faits, le calcul rationnel inclut aussi l'apport de la position sociale des parents. Celle-ci transmet des valeurs, des croyances et des représentations du rôle et de l'importance des études à travers la socialisation. La position sociale viendrait à structurer le sens de la réalité et des réalités.

6.6 Le rôle de la structure du système scolaire

Pour les deux auteurs, cette structure joue également un rôle dans l'élaboration des aspirations scolaires. Selon eux, elle influence la perception de la capacité des jeunes à pouvoir obtenir le niveau nécessaire pour réussir, voire mériter de passer à un autre niveau, et ce du fait que cette structure favoriserait les détenteurs de capital (Bourdieu et Passeron, 1964a) ou un niveau d'instruction supérieur (Boudon, 1973). Les auteurs mentionnent que la structure du système d'éducation ou le champ de l'éducation a accentué les inégalités sociales. En effet, face à l'enseignement, tous ne sont pas égaux, et ce dépendamment de la forme avec laquelle les savoirs sont transmis. Force est de noter que les exceptions existent à cet effet selon Boudon. Malgré tout, dès l'enfance, les jeunes apprennent et doivent maîtriser un certain nombre de savoir-faire qui marqueront leur façon de raisonner et de faire des choix, soit d'élaborer une aspiration.

En somme, l'impression de répondre aux exigences universitaires et de se croire capable de réussir s'appuierait sur un ensemble de facteurs parmi lesquels la position sociale, la structure du système scolaire et le rôle de la famille baliseraient les jugements d'appréciation ou plus largement donneraient un sens à la situation scolaire. L'élève s'appuierait sur des critères qui peuvent être implicites ou explicites; il fait donc des choix empreints de ses conditions sociales et économiques et vient à juger si son aspiration peut être réalisable. Pour confronter cette hypothèse, il nous faut réexaminer l'importance du parcours scolaire afin de voir si celui-ci surpasse les

conditions sociales et économiques au moment d'élaborer une aspiration scolaire jugée réalisable.

> [L'habitus] agit comme un opérateur de rationalité, mais d'une rationalité pratique, immanente à un système historique de rapport social et donc transcendante à l'individu. Les stratégies qu'il « gère » sont systématiques et cependant ad hoc dans la mesure où elles sont « déclenchées » par la rencontre avec un champ particulier. L'habitus est créateur, inventif, mais dans les limites de ses structures (Bourdieu et Wacquant, 1992 : 26).

Ainsi, l'habitus :

> produit des stratégies qui, bien qu'elles ne soient pas le produit d'une visée consciente de fins explicitement posées sur la base d'une connaissance adéquate des conditions objectives, ni d'une détermination mécanique par des causes, se trouvent être objectivement ajustées à la situation (Bourdieu, 1987 : 21).

À l'état incorporé, le capital culturel, transmis par l'héritage familial, est au centre du processus de transmission, sa valeur en tant qu'atout s'avérant fort utile sur les bancs d'école. D'une part, le capital culturel permet d'acquérir et d'intérioriser des savoirs, savoir-être, savoir-dire et savoir-faire qui « conditionnent un rapport au monde développant les capacités de perception et de jugement » (Vinaches, 1998 : 35). D'autre part, il génère des dispositions durables et transposables, c'est-à-dire des habitudes de faire et de penser propres au milieu scolaire, et celles-ci en viennent à influencer les intentions de poursuite des études et/ou d'aspiration à un certain niveau d'études. Les habitudes du jeune deviennent durables du fait qu'il transpose sa capacité de réussir à l'école à un niveau supérieur. Bourdieu démontre que c'est le volume de capital culturel global de la famille qui intervient dans la réussite scolaire de

l'enfant (Bourdieu, 1966), c'est-à-dire le volume de capital culturel de tous les membres de la famille.

En somme, l'élaboration des aspirations scolaires ainsi que leurs variations seraient le résultat d'une « réflexion » portant sur les anticipations pratiques qui reposent sur l'ensemble des expériences vécues antérieurement et sur le sens que prennent ces anticipations, c'est-à-dire selon une perception sélective et une appréciation tendancieuse des indices de l'avenir (Bourdieu, 1974). La dimension historique de l'habitus (dispositions acquises durablement, dans le temps, à travers l'histoire individuelle) inculque aux jeunes la disposition sociale du groupe auquel ils appartiennent, qui se traduit par des perceptions de leurs capacités intellectuelles, de leur capacité à surmonter des obstacles et de leur capacité à aller jusqu'au bout de leurs ambitions; c'est dire que la dimension historique contribue à nourrir leurs aspirations scolaires. Une fois acquise, cette dimension historique guide « naturellement » et de façon inconsciente le choix du niveau d'études recherché, et même celui du type d'emploi dans lequel les jeunes pourraient se réaliser.

6.7 Des aspirations « réalistes »

Dans l'ensemble, pour les deux sociologues, Bourdieu et Boudon, les élèves envisageraient leurs aspirations scolaires, de façon rationnelle, à la fois en termes de faisabilité à obtenir le niveau d'études, voire un diplôme d'études convoité, et en termes d'importance (*illusio*), du fait qu'ils ont été socialisés à croire en l'importance de faire des études universitaires ou non. Ce calcul serait lié à une évaluation des coûts engendrés, une évaluation de sa capacité d'assumer la position où ils se trou-

vent dans les classes sociales; ce calcul s'établirait selon l'importance attribuée au fait de faire des études (habitus) qui leur a été transmise. Autrement dit, n'est-il pas possible de croire que le niveau d'études désiré s'élabore selon une logique propre s'appuyant sur de « bonnes raisons », et que celles-ci sont influencées par un ensemble de facteurs, de valeurs et de pratiques qui ont été induits auprès des jeunes? Ce bagage intériorisé peut-il générer chez eux des façons de faire qui leur permettent d'échafauder des aspirations scolaires résultant d'une médiation de ressources – lesquelles influenceraient largement les jeunes et guideraient la raison, voire le choix du niveau d'études, et qui peuvent obéir à un calcul? Selon les sociologues, les ressources dont dispose la famille dans laquelle évolue l'élève font justement ressortir l'inégale répartition des jeunes à l'université parce qu'elles influencent leur capacité à se percevoir aptes ou non à s'inscrire à l'université et à réussir des études universitaires. Ces ressources ne seraient-elles pas l'élément, accessible dans l'univers culturel des jeunes, qui influence les bonnes raisons à travers un calcul rationnel, lequel calcul ferait ressortir les risques de vouloir aller à l'université par le truchement d'un calcul coût/bénéfice? Les conduites qui semblent rationnelles, du point de vue de l'acteur, ne portent-elles pas la marque de ses caractéristiques culturelles, lesquelles sont imprégnées de sa classe sociale ou de son habitus?

6.8 N'EST-CE QU'UNE QUESTION DE RHÉTORIQUE?

Devant ces constats, ne pourrions-nous pas parler de réflexions « tactiques » conscientes dans les deux cas? Est-il possible de percevoir une similitude entre les concepts de sens pratique et de rationalité? Le choix, voire l'aspiration scolaire, ne

serait-il pas issu d'une pratique analysée par le jeune élève à la rencontre des dispositions à agir et de la perception de ses capacités, lesquelles formeraient une base sur laquelle il appuierait son aspiration aux yeux des deux sociologues? Bourdieu et Wacquant (1992) vont même jusqu'à utiliser le terme « rationalité » pour décrire le rôle de l'habitus : ils considèrent celui-ci comme un système opérateur du fait qu'il génère des stratégies *ad hoc* (calcul de risque de type coût/bénéfice) dans le sens où elles sont « déclenchées » par la rencontre avec un champ de l'éducation (structure scolaire) particulier en rapport avec l'habitus (processus psychosociologique naturel).

Dans le cas de Boudon, l'évaluation d'un niveau d'aspiration est une conclusion dérivée d'un ensemble de propositions, de faits et de principes propre à un contexte culturel (champ, habitus et violence symbolique) qui prescrit (sens pratique) des croyances en lien avec sa position sociale (Boudon 2007).

À ce niveau, n'est-il pas judicieux de croire que toute pratique est une réalité à double face, et ce peu importe la théorie défendue? C'est donc dire qu'aspirer à un niveau d'études de façon réaliste réfère à une structure de pensée qui, d'un côté, est bornée par les rapports sociaux en lien avec la position sociale et le parcours de l'élève, et de l'autre s'ancre dans la perception subjective et objective des conditions de réussite scolaire (résultats scolaires) et de classe sociale. Pour Bourdieu et Boudon, l'aspiration renverrait-elle ainsi à des orientations portées par la position sociale, par la famille ainsi que par la structure, voire l'exigence du système d'éducation? De là, il est possible de postuler que la perception par un individu de ses capacités à évaluer le risque de réussite d'un niveau d'aspiration scolaire serait structurée par un schème

sous une influence sociale organisée, lequel construit un champ de vision culturel. Bref, ce sont les idées que les analyses tenteront entre autres choses de démontrer.

L'hypothèse de ce travail s'appuyant sur les deux sociologues met de l'avant leur rôle, voire leur complémentarité. L'hypothèse émise est que l'influence de la classe sociale intervient lors de l'élaboration des aspirations scolaires et qu'elle tend à disparaître durant le parcours scolaire au niveau postsecondaire; cette disparition s'explique par les traces laissées par le parcours de l'élève au niveau de la motivation et de la représentation des embûches et obstacles à venir.

Les analyses tenteront de démontrer le rôle et l'influence des variables afin de faire ressortir comment se comportent celles associées aux différentes théories évoquées vis-à-vis de l'élaboration et de la variation des aspirations. Les analyses tenteront d'établir s'il existe une véritable dissociation entre les deux sociologues ou s'il n'y a pas complémentarité, comme proposé dans l'hypothèse. Ainsi va-t-on montrer lesquels de ces facteurs interviennent lors de la réflexion qui conduit au choix du niveau d'aspiration et lesquels le feront ou non varier.

6.8.1 L'HYPOTHÈSE PRÉCISÉE

L'hypothèse de ce travail prétend que l'influence de la classe sociale intervient lors de l'élaboration des aspirations scolaires et que cette influence tend à disparaître durant le parcours scolaire au niveau postsecondaire; cette hypothèse est considérée en raison des traces laissées par le parcours scolaire passé sur la représentation des embûches et obstacles à venir, que ce soit au secondaire ou pendant les études

postsecondaires. De cette façon, c'est le réalisme des aspirations scolaires qui sera évalué puisque l'élève, lors de sa transition, orientera ses aspirations scolaires sous l'influence du degré de réussite (résultats scolaires) et des raisonnements qu'il/elle articule en fonction du parcours de l'élève (résultats scolaires, décrochage, redoublement, etc.). Sur cette base, les aspirations tiennent compte des contraintes et des embûches potentielles ainsi que des résultats scolaires obtenus au secondaire et tout au long du parcours postsecondaire.

CHAPITRE 7

LA MÉTHODOLOGIE : LA STRUCTURE DU TRAVAIL D'ANALYSE

Afin d'évaluer le poids respectif de l'habitus et du parcours scolaire de l'élève dans la formulation des aspirations (première question de recherche), ainsi que d'estimer l'importance de la rationalisation à partir du parcours de l'élève sur l'habitus dans la variation des aspirations (deuxième question), deux analyses sociologiques de type varié devront être entreprises. La première consiste en une analyse de régression multiple de niveau transversal (analyse multivariée) afin de prédire le poids de l'habitus sur l'aspiration scolaire comparativement au parcours de l'élève. Plus exactement, pour la première analyse, le modèle de régression logistique sera appliqué. Quant à la deuxième, pour mesurer le poids respectif des variables et catégories de variables qui composent le parcours de l'élève, dans une logique de rationalisation, comparativement à l'habitus dans la formation d'une aspiration, une régression logistique longitudinale de type d'estimation d'équation généralisée (EEG) sera effectuée.

Pour les deux analyses, il y aura des analyses bivariées et multivariées, afin d'évaluer le poids de chacune des variables sur le niveau d'aspiration (bivariée, aussi appelée analyse brute) et pour prédire la force de chacune des variables indépendantes sur les variables dépendantes, toutes variables indépendantes étant contrôlées (multivariée).

En somme, ces deux types de modèles d'analyse permettront de valider ou d'invalider si l'élève utilise bien une rationalisation en habitus pour choisir ou réévaluer le niveau d'aspiration formulé.

C'est à partir des données tirées de l'Enquête auprès de jeunes en transition (EJET) que la première question sera mise sous la loupe. C'est au moyen d'une étude transversale de régression logistique (commande STATA *logit*) qu'il sera possible d'estimer la valeur prédictive de chacune des variables indépendantes sur le niveau d'aspiration scolaire souhaité, tout en évaluant les forces d'associations entre les variables indépendantes.

Pour la deuxième question, toujours avec la même banque de données, une régression de type d'estimation d'équation généralisée (EEG; commande STATA *xtgee*) a été choisie en raison du caractère longitudinal de la recherche et de l'intention d'établir un schéma (matrice) des corrélations possibles des variables indépendantes sur les variables dépendantes, soit des variables qui influencent la variation des aspirations tout en faisant ressortir le niveau d'influence de chacune des variables durant le parcours scolaire des élèves à l'étude. En fait, le recours au EEG permettra d'estimer la probabilité que les expériences scolaires vécues lors du parcours de l'élève interviennent sur la variation des aspirations scolaires au fil du temps et d'en estimer l'influence comparativement aux facteurs en lien avec l'habitus. De là, il sera possible d'estimer la « réponse moyenne » qui influence l'élaboration et la variation des aspirations scolaires des élèves.

7.1 La base de données : l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)

La présente étude s'inscrit dans la foulée du projet de recherche *Transition*[8] et s'appuiera sur les données de l'enquête EJET. Ladite enquête, menée par Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC) et Statistique Canada depuis l'année 2000, bénéficie d'une portée longitudinale de huit ans. La collecte de données a eu lieu aux dates suivantes pour les cycles successifs (Statistique Canada, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009) :

Cycle 1 : du 1er avril 2000 au 31 mai 2000
Cycle 2 : du 14 février 2002 au 15 juin 2002
Cycle 3 : du 15 février 2004 au 15 juin 2004
Cycle 4 : du 18 janvier 2006 au 15 mai 2006
Cycle 5 : du 18 janvier 2008 au 16 juin 2008

Quand à la distribution des âges des répondant(e)s selon le cycle :

Cycle 1 : 2000 – 15 ans
Cycle 2 : 2002 – 16 et 17 ans
Cycle 3 : 2004 – 18 et 19 ans
Cycle 4 : 2006 – 20 et 21 ans
Cycle 5 : 2008 – 22 et 23 ans

Comme son nom le suggère, l'enquête auprès des jeunes en transition a pour objectif d'analyser les transitions que les jeunes Canadien(ne)s doivent traverser durant leur jeunesse, notamment les transitions reliées aux études secondaires et postsecondaires et la vie professionnelle. L'enquête tente de comprendre les influences et

[8] Le projet *Transitions* était un projet de recherche, coordonné par Pierre Doray (professeur de sociologie à L'UQAM), qui s'intéressait à deux enjeux importants du développement de l'enseignement postsecondaire du Canada, soit l'accès et la persévérance aux études postsecondaires, tout en tenant compte des inégalités scolaires. Ce projet a tenté de comprendre, durant 4 ans (2007 à 2011), la portée des transitions inter-ordres ainsi que les parcours des élèves, notamment ceux de première génération. Pour plus d'informations et consulter les publications, voir le site Web : http://www.cirst.uqam.ca/fr-ca/publications/transitionsscolaires.aspx

les tendances qui orientent, prédestinent ou forcent les jeunes, à un moment ou à un autre, à « transiter ». Plus précisément, au sein de la population étudiante canadienne, l'enquête cherche à faire ressortir les influences des différentes expériences qui agiraient sur le parcours scolaire et le choix professionnel. Ainsi, cette vaste enquête permet de mettre sous la loupe les facteurs qui influencent les changements d'orientation scolaire en cours de trajectoire. Ces influences peuvent avoir leurs sources autant dans un contexte familial et social que dans celui des aspirations, des expériences faites sur le marché du travail, de la réussite ou non aux études, etc.

L'enquête EJET comporte deux cohortes, dénommées A et B. La première correspond à celle des jeunes de 15 ans (nés en 1984) et la seconde aux jeunes de 18-20 ans (nés entre 1979 et 1981). À intervalle de deux ans, les deux cohortes sont interviewées afin d'obtenir un suivi longitudinal. La cohorte A, celle des jeunes de 15 ans, a non seulement participé à EJET, mais aussi à l'enquête PISA[9] (acronyme pour *Program for International Student Assessment* en anglais, soit le « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » en français), un ensemble d'études menées par l'OCDE en 2000. Cette cohorte est appelée « cohorte lecture », puisque PISA a centralisé les évaluations sur la compréhension en lecture en 2000. Par le fait même, les domaines des mathématiques et des sciences ont aussi été évalués, mais de façon plus sommaire. Il est à noter que tous les élèves évalués en lecture ne l'ont pas néces-

9 Gouvernement du Canada, *Qu'est-ce que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves?* [En ligne] http://www.pisa.gc.ca/fra/accueil.shtml (document consulté le 22 juillet 2013).

sairement été dans le domaine des mathématiques et/ou des sciences. Pour la présente thèse, la cohorte A sera celle d'où proviendront les données.

En 2000, c'est-à-dire au début de l'enquête, la cohorte comprenait près de 38 000 élèves et se composait de deux échantillons : « un échantillon stratifié de 1 200 écoles sélectionnées au premier degré et un échantillon d'élèves admissibles sélectionnés dans chaque école échantillonnée »[10]. Au fil du temps, certains jeunes ont cessé de répondre à l'enquête. De ce fait, seuls ceux et celles qui répondent tous les deux ans constituent le nouvel échantillon. Par exemple pour le cycle 5 de l'enquête, le nombre de répondants pour la cohorte A fut de 18 762 élèves après les interviews téléphoniques de la mi-janvier à la mi-juin 2008.

Mentionnons que Statistique Canada assure que certaines informations fournies par les répondant(e)s font l'objet d'une vérification par rapport aux cycles antérieurs ou par l'intermédiaire de méthodes automatisées. Cela assure une certaine cohérence des réponses données. Par ailleurs, les erreurs repérées manuellement dans les cycles antérieurs peuvent être ensuite corrigées dans les cycles suivants. Pour les données manquantes de type quantitatif, Statistique Canada mentionne l'utilisation de la méthode « du plus proche voisin » ou l'utilisation de *Impudon* pour l'imputation par donneur.

[1010] Statistique Canada, *Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)*, http://www.statcan.gc.ca/cgibin/imdb/p2SVf.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (page consultée le 11juin 2010)

7.1.1 Le déroulement des interviews et les questionnaires EJET

Les interviews pour chacun des cycles se sont tenues entre les mois de janvier et de juin de l'année suivante, soit au début d'un nouveau cycle. Toutefois, les informations demandées renvoyaient aux deux dernières années du cycle précédent. Ainsi, la cueillette d'information sur le cycle 1, donc de l'année 1999 de l'enquête EJET, a été réalisée durant les mois d'avril et mai de l'année 2000, soit au début du cycle 2. Quant à ce deuxième cycle, l'enquête a eu lieu durant les premiers mois de l'année 2002, c'est-à-dire au début du cycle 3. Et ainsi de suite pour les autres cycles.

Par ailleurs, les questionnaires EJET utilisés auprès des interviewés sont sensiblement les mêmes à chaque cycle. Néanmoins, il a été noté quelques différences entre les cycles 1 et 2 sur les types de questions et la formulation des questions. À ce niveau, il semble juste que les questionnaires aient évolué légèrement afin d'étudier les nouvelles transitions de vie ou les nouveaux contextes de vie des jeunes. Certaines variables, à un cycle donné, ne se retrouvent pas au cycle suivant (ou vice versa). Par exemple, c'est le cas pour les aspirations qui ne sont disponibles qu'au deuxième cycle. Il est de même pour certaines des échelles psychosociales comme l'*estime de soi*, l'*efficacité de soi*, la *participation académique*, etc., qui ne sont accessibles qu'au cycle 1 de l'enquête, comme c'est le cas pour le *revenu parental*. Similairement, l'ajout de nouvelles questions apparaît au cycle 5 sur le remboursement de dettes par les élèves, l'emprunt pour l'achat d'une auto, l'utilisation d'une carte de crédit, etc., reflétant ainsi une transition vers le marché du travail ou des études supérieures.

7.1.2 L'EJET ET LES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES

Compte tenu de la problématique portant sur les aspirations des jeunes Canadiens, les analyses porteront sur les données obtenues lors des cycles 2 à 5, ce qui porte le sous-échantillon à 10 401 répondant(e)s. Le cycle 1 sera escamoté du fait que la question concernant ces aspirations n'a pas été posée. Par contre, des données de ce cycle seront utilisées sous la forme de variables indépendantes. À ce propos, la base de données de l'EJET contient des informations sur les aspirations ainsi que d'autres informations relatives à l'analyse des aspirations; citons par exemple les résultats scolaires dans les matières de base, des variables caractérisant les situations scolaires au secondaire (par exemple le décrochage scolaire) et le type d'établissement scolaire fréquenté. En outre, l'EJET a recueilli des informations sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves et l'environnement scolaire dans lequel ces derniers ont évolué. En résumé, l'EJET offre un ensemble de renseignements permettant de dresser un portrait global de ce qui peut influencer les aspirations tout au long des dix années de l'étude, soit du cycle 1 au cycle 5.

7.2 LA PRÉSENTATION ET L'OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES

Afin de maximiser la richesse de l'enquête EJET et d'en retirer son plein potentiel, il a été nécessaire de catégoriser à nouveau certaines des variables utilisées. La prochaine section fournit les informations nécessaires en vue d'expliquer le choix des variables et la construction de certaines d'entre elles.

7.2.1 La modélisation de la variable dépendante

Pour l'étude des aspirations, il va de soi que la variable dépendante s'appuiera sur la question suivante : « Étant donné la situation actuelle, quel est le plus haut niveau de scolarité que vous pensez atteindre? » Cette question renvoie à l'aspect réaliste des aspirations scolaires du fait qu'elle permet de suivre l'évolution des aspirations scolaires en fonction des contraintes, circonstances ou événements qui peuvent intervenir dans la vie des jeunes et orienter ce vers quoi ils espèrent tendre. Ainsi, pour répondre à cette question, l'élève doit faire appel à une forme d'introspection, à l'observation rétrospective d'une expérience scolaire vécue tout en l'amalgamant à une évaluation des possibilités (contraintes sociales). De là, il y a processus cognitif et réflexif de l'élève, processus qui l'oblige à évaluer l'impact des contraintes et des circonstances sur l'atteinte de l'aspiration élaborée et réajustée. Cette question se rapporte davantage au réalisme des aspirations scolaires dans le sens où la question est formulée en employant le temps du présent et qu'elle réfère à « la situation actuelle »; elle demande donc aux élèves de tenir compte d'éléments ou de circonstances pour définir les aspirations scolaires qu'ils pourraient atteindre de façon réaliste. De ce fait, la question qui suit, qui porte sur les aspirations idéales, ne sera pas retenue : « Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous aimeriez atteindre? » La raison de ce choix est que celle-ci emploie le temps du conditionnel sans aucune référence à une quelconque contrainte ou circonstance.

De plus, le choix méthodologique concernant l'exclusion des aspirations idéales se fonde sur les questionnaires préalablement utilisés lors des enquêtes longi-

tudinales d'ASOPE et du groupe ÉCOBES. En nous référant à ces questionnaires, nous avons constaté que l'ordre dans lequel sont posées les questions – celles liées aux aspirations scolaires – est différent de celui employé dans les questionnaires de l'EJET. Les questionnaires d'ÉCOBES et d'ASOPE ont privilégié le questionnement des répondants sur leurs aspirations idéales et ont relégué au second rang les aspirations réalistes. L'avantage de cette logique est qu'elle force une introspection sur les expériences sociales et scolaires que le répondant vit. Ainsi cette structure permet-elle une plus grande précision quant à la qualité des réponses offertes par les répondants. Selon cette logique, il semble nécessaire d'interroger les répondants sur leurs aspirations idéales dans un premier temps afin de connaître ce qu'ils souhaitent faire en termes d'études, et ce, avant qu'ils ne tiennent compte des embûches susceptibles de freiner la réalisation de leur projet. Cela a pour but d'éviter que l'élève s'interroge sur les dimensions, personnelles ou structurelles, qui peuvent contraindre ladite réalisation. C'est ainsi que la structure du questionnaire peut influencer les réponses.

À la fin de chaque cycle, les élèves ont été interrogés sur leurs aspirations scolaires. Les différents choix de catégories que proposait l'EJET (voir hors-texte 1) ont été regroupés en cinq catégories.

Hors-texte 1

La conception de la variable dépendante : Aspiration scolaire réaliste selon EJET

Variable EJET	Aspiration scolaire réaliste
Questions correspondantes dans EJET cohorte A	La question suivante porte sur vos projets d'études et votre plan de carrière. Étant donnée la situation actuelle, quel est le plus haut niveau de scolarité que vous pensez atteindre?
Nom des variables dans EJET	M2Q30 au cycle 2 M3Q30 au cycle 3 M4Q30 au cycle 4 M5Q30 au cycle 5
Catégories de variable dans EJET au cycle1	Inexistant
Catégories de variable dans EJET au cycle 2; 3; 4; 5 et	01 Moins qu'un diplôme d'études secondaires 02 Diplôme d'études secondaires ou équivalent 03 Études postsecondaires non terminées (sans certificat, diplôme ou grade) 04 École commerciale privée ou institut de formation privé — certificat ou diplôme 05 Collège, cégep, école de formation professionnelle ou de métiers ou apprentissage enregistré — certificat ou diplôme 06 Baccalauréat universitaire (p. ex., B.A., B.Sc., B.Ed.) 07 Premier grade professionnel universitaire (p.ex. médecine, dentisterie, médecine vétérinaire, droit, optométrie, théologie) 08 Maîtrise universitaire 09 Ph. D. universitaire (doctorat acquis) 10 Autre — précisez 97 Ne sait pas 98 Refus 99 Non déclaré

Étant donné le nombre important de catégories, il est apparu préférable de les regrouper pour n'en faire apparaître que cinq, et ce avant de « binariser » la variable dépendante. Le hors-texte 2 ci-dessous indique comment nos variables d'aspirations ont été élaborées à partir des variables de l'EJET.

Hors-texte 2

Regroupement des catégories de variables

Catégories de variable d'aspiration en fonction des catégories des aspirations idéales du cycle 1 d'EJET	1 Diplôme d'études secondaires (DES) (= 01 Moins qu'un diplôme d'études secondaires + 02 Diplômes d'études secondaires ou équivalent) 2 Diplôme d'études collégiales (DEC) (= 03 Études postsecondaires non terminées, sans certificat, diplôme ou grade + 04 École commerciale privée ou institut de formation privé — certificat ou diplôme + 05 Collège, cégep, école de formation professionnelle ou de métiers ou apprentissage enregistré — certificat ou diplôme 3 Université 1er cycle (= 06 Baccalauréat universitaire (p. ex. : B.A., B.Sc., B.Ed.) + 07 Premier grade professionnel universitaire (p.ex. : médecine, dentisterie, médecine vétérinaire, droit, optométrie, théologie) 4 Université 2e et 3e cycles (= 08 Maîtrise universitaire + Ph. D. universitaire [doctorat acquis]) 5 Indécis ou ne sait pas (=10 Autre – précisez, 97 Ne sait pas, 98 Refus, 99 Non déclaré).

Les deux catégories « Ne sait pas » et « Indécis », lorsqu'elles existaient, ont été regroupées. Nous avons également stipulé que la différence entre ces deux notions

est faible et que le résultat revient à une non-décision sur l'aspiration du jeune. En fait, il n'est pas certain qu'à l'âge de 17 ans, les jeunes soient capables de faire une distinction nette entre ces deux termes.

7.2.1.1 Raisons de la composition de la variable dependante (dichotomisation de la VD): aspiration scolaire de niveau non universitaire comparativement aspiration scolaire de niveau universitaire

Il est à noter que la composition de la variable dépendante est issue d'une recherche sur les structures des différents modèles académiques des établissements d'institutions d'enseignement canadiennes (secondaire, collégial et universitaire) et d'un ensemble de préanalyses empiriques faites tout au long de mon avancement dans cette présente thèse. Au terme de l'analyse qui en a résulté, il a semblé pertinent de distinguer les aspirations scolaires secondaires et collégiales des aspirations de niveau universitaire (du premier au troisième cycle) en raison des différences quant à la nature des études collégiales, à leur durée et au type de diplôme octroyé, différences issues des structures qui distinguent les établissements d'enseignement collégial canadiens des universités.

Distinction importante entre les colleges et les universites canadiennes

D'entrée de jeu, il doit être noté que l'élément caractéristique des études post-secondaires en comparaison des études secondaires est le fait qu'il n'est pas obligatoire, au Canada, d'aller au collège ou à l'université comparativement à l'école secondaire. Dennison et Gallagher (1995) font la distinction entre ces deux ordres d'enseignement. Les études secondaires doivent être universellement accessibles aux enfants du Canada et ceux-ci doivent s'obliger à s'y s'inscrire en vertu de la loi; la

formation postsecondaire, quant à elle, se fait sur une base volontaire et elle peut être acquise au terme de la scolarité obligatoire. Cette distinction vient expliquer les raisons pour lesquelles on retrouve la formation professionnelle dans les collèges communautaires des provinces canadiennes, à l'exception du Québec. Pour cette province, la formation professionnelle s'arrime aux études secondaires et se voit ainsi comme étant la poursuite des études dites obligatoires.

> Most colleges also introduced or expanded their shorter term trade and vocational programmes to provide a much broader range of job-preparatory opportunities for many more Canadians – with a signification boost from the federal government which invested heavily in training programmes prompted by the bustling Canadian economy of the 1960's and the 1970's (Dennison, Gallagher, 1995 : 158).

Par conséquent, d'un point de vue empirique, il devient complexe de jumeler les aspirations scolaires réalistes de niveau collégial à celles de niveau universitaire du fait que ces différences entre ces niveaux d'étude impliquent des degrés de comparaison stratégique inégaux de mise en place des intentions; c'est-à-dire que ces deux niveaux d'étude ne relèvent par des mêmes contraintes et niveaux de difficulté pour l'atteinte des aspirations élaborées.

Aussi, bien que tous deux soient considérés comme des études de niveau postsecondaire, il n'en demeure pas moins qu'une difficulté d'analyse se manifeste du fait des différences importantes des collèges canadiens face aux universités du même pays. Leurs structures différentes et complexes mettent en évidence des carac-

téristiques distinctes[11] qui varient selon la province ou le territoire (ACCC, 2008; RHDSC, 2000; Jones, 1997; Dennison, Gallagher, 1986). En fait, les collèges du Canada représentent une vaste gamme d'établissements comprenant, entre autres, les cégeps, les instituts techniques et les collèges universitaires (pour plus de détails, voir l'annexe 1). Pour l'ensemble, force est de constater que ces distinctions conduisent à une offre de programmes menant à différents types de diplôme : ils peuvent être de niveau professionnel ou technique et ceux-ci sont généralement décernés au terme d'un programme d'une durée de quelques mois à deux ou trois ans (trois ans au Québec), alors que la durée d'un programme universitaire demande au moins trois ans d'étude (Cameron, 1996; Jones, 1997; Dennison, Gallagher, 1995, 1986).

Du point de vue empirique, la structure des collèges étant surtout orientée vers la facilité d'accès, la diplomation plus rapide et les frais de scolarité inférieurs font en

---

[11] Les caractéristiques des collèges au Canada sont surtout le produit des rapports qu'ils entretiennent avec le secteur commercial et industriel. Les programmes d'études sont élaborés à partir de données fournies par l'industrie. Les principales caractéristiques qui font ressortir les multiples dimensions de leur curriculum d'enseignement se répartissent sous sept catégories :

1) Les collèges offrent des formations professionnelles et des formations de métiers généralement de courte durée, destinées à déboucher sur un emploi.
2) Les collèges offrent des programmes de formation coopérative (avec stages).
3) Les collèges offrent des programmes de carrière, de techniques et paraprofessionnels. Ces programmes demandent deux ou trois ans d'études pour préparer les diplômés à l'emploi sur les plans techniques, de gestion, comme assistant ou professionnel.
4) Les collèges offrent des programmes de transfert vers l'université. C'est-à-dire des programmes qui sont équivalents à ceux offerts par les universités, qui seront donc crédités lors du passage à l'université.
5) Les collèges offrent des programmes d'études générales permettant d'acquérir les notions de base requises pour poursuivre une formation à l'université.
6) Les collèges offrent des programmes individualisés (à la carte), de développement communautaire – diversité culturelle, récréationelle ou à caractère communautaire – qui ne mènent pas nécessairement à l'obtention de crédits pour un diplôme d'études collégiales.
7) Les collèges offrent des programmes de mise à niveau ou de formation professionnelle (*Skill Training*).

sorte, pour certains programmes, que l'élaboration d'une aspiration ne sera pas affectée par les mêmes facteurs (type d'étude[12], temps d'étude, coût, niveau de difficulté) que ceux qui motivent les études universitaires.

> Les choix scolaires portent sur des options risquées, en particulier faire des études longues ou courtes. Pour faire ses choix, l'individu doit estimer les rendements attendus des différentes options possibles. Celles-ci ne sont pas caractérisées par le même niveau de risque : des études longues présentent plus de risques que des études courtes. […] Mais des études plus longues impliquent un investissement plus important, et le plus souvent un risque d'échec plus élevé (Page, 2005 : 617).

De ce fait, les compétences cognitives, attitudes et traits de caractère ou niveaux de capital culturel diffèrent considérablement en raison de la nature même du type d'enseignement qui est dispensé dans les collèges comparativement aux universités. Sur cette base, l'élaboration d'une aspiration scolaire ne peut faire partie d'un même éventail des possibles et les enjeux ainsi que les finalités sont bien distincts en matière de réussite et de débouchés professionnels.

Par conséquent, en jumelant ces deux niveaux d'étude en un, il devient ardu de reconnaître les souhaits réalistes des élèves en termes de niveau et de temps d'études, car la prise en compte des embûches susceptibles de freiner la réalisation de leur projet diffère sur des points majeurs. De sorte que les études universitaires ne peuvent être considérées au même niveau que les études collégiales pour cette thèse.

---

[12] Les études universitaires sont de nature académique et théorique alors que les études collégiales sont plus pratiques et orientées vers une carrière spécifique (Association internationale des Universités, 2005).

Voilà pourquoi la variable dépendante recoupe d'un côté les études secondaires et collégiales et de l'autre les études supérieures, soit universitaires du premier au troisième cycle.

7.2.2 Les variables indépendantes

L'EJET vise à examiner le rôle et l'influence d'une multitude de variables sur les transitions des jeunes Canadiens. Pour ce faire, nous portons, entre autres, une attention particulière à l'éducation et à la formation. Dans le cadre de cette thèse, les variables qui seront mises à contribution se regrouperont en deux catégories (conformément au cadre théorique) afin d'évaluer le rôle des antécédents scolaires et de l'habitus sur l'évolution des aspirations scolaires (voir hors-texte 3). Les variables privilégiées visent à établir des tendances ainsi qu'à mettre au jour les influences de celles-ci lors des transitions majeures dans la vie des jeunes.

7.2.3 Le portrait des variables indépendantes

En somme, ces variables et leurs catégories (voir hors-texte 3) permettront de mettre au jour leurs influences et d'en tirer des probabilités. Pour ce faire, ce sont les catégories des variables indépendantes des cycles antérieurs qui sont confrontées au niveau d'aspiration visé en fonction du cycle étudié. Ainsi, il sera possible d'établir des probabilités sur la base des expériences scolaires antérieures vécues lors du parcours de l'élève en les confrontant à l'habitus.

Pour la première question de recherche, il sera étudié, à titre d'exemple, si la moyenne déclarée en mathématiques à la fin des études secondaires (cycle 1) aurait

davantage tendance à influencer l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire au cycle 2[13], comparativement au revenu familial. Selon cette même logique, mais dans une perspective longitudinale, en ce qui concerne la deuxième question de recherche, ces mêmes catégories de variables, mais prises à différents moments du parcours de l'élève, viendront aussi établir des probabilités d'influence, c'est-à-dire que des probabilités seront dégagées en observant la variation du niveau d'aspiration en confrontant plusieurs catégories de variables comme les moyennes déclarées dans les cours de sciences durant les cycles antérieurs (cycle 3) en comparaison avec le niveau de revenu des parents (cycle 1) sur une aspiration scolaire de niveau universitaire élaborée au cycle 4.

Hors-texte 3

Les premières variables indépendantes à l'étude

Nom	***Définition et opérationnalisation***	***Catégories***
Sexe		1= Femme 2= Homme
Langue maternelle	Cette variable identifie la langue maternelle, soit celle avec laquelle le répondant communique majoritairement	1= Anglais 2= Français 3= Autres langues
Milieu géographique de résidence	Cette variable a été établie par Statistique Canada à partir des indicateurs géographiques basés sur la classification des secteurs statistiques qui identifient si une région est rurale ou urbaine (géographie du recensement cycle 1)	1= Rural 2= Urbain
Catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP)	Cette variable a été construite en fonction de l'occupation et du statut d'emploi au moment de la première cueillette de données (employés ou travaillaient à leur propre compte). Et inspiré par la typologie de Michel De Sève (1986)	1= Administrateurs et professionnels 2= Semi-professionnels 3= Cols blancs supérieurs 4= Petits cols blancs 5= Cols bleus supérieurs 6= Ouvriers spécialisés 7= Employés des services 8= Manœuvres
Provinces	Cette variable a été établie par Statistique Canada à partir des indicateurs de province basés sur la classification des secteurs statistiques qui identifient chacune des provinces du cycle 1	10= Terre-Neuve 11= Île-du-Prince-Édouard 12= Nouvelle-Écosse 13= Nouveau-Brunswick

[13] C'est au cycle 2 que la question sur le niveau d'aspiration scolaire réaliste a été posée pour la première fois.

		24= Québec 35= Ontario 46= Saskatchewan 47= Manitoba 48= Alberta 59= Colombie Britanique
HABITUS		
Capital économique		
Revenu	La variable revenu est dérivée à partir de la somme de neuf sources de revenus mentionnées durant l'entrevue des parents : (1) Salaires et traitements avant les déductions, y compris les primes, les pourboires et les commissions; (2) Revenu net d'un emploi autonome agricole ou non agricole (après les dépenses et avant les impôts); (3) Prestations d'assurance-emploi (avant les déductions); (4) Prestation fiscale canadienne pour enfants et prestations et crédits provinciaux pour enfants (y compris les allocations familiales du Québec); (5) Assistance sociale (bien-être social) et suppléments provinciaux; (6) Pension alimentaire reçue; (7) Autres sources gouvernementales telles que les prestations du Régime de pensions du Canada ou du Régime de rentes du Québec, une pension de sécurité de la vieillesse ou des indemnités pour accident du travail; (8) Crédit pour la TPS/TVH reçue en 1999 (taxe sur les produits et services/taxe de vente harmonisée); (9) Autres sources non gouvernementales, y compris les dividendes, les intérêts et d'autres revenus de placements, les régimes de pension privés, les FERR, les rentes, les bourses d'études et les revenus de location	1= Moins de 30 000 $ 2= Entre 30 000 $ et 59 999 $ 3= Entre 60 000 $ et 99 999 $ 4= + de 100 000 $
Capital culturel incorporé		
Discussion portant sur les projets d'études et expériences scolaires	Cette variable désigne le fait que le répondant a eu et peut avoir des discussions avec des membres de sa famille à propos de ses projets scolaires et du parcours de l'élève en cours	1= En avoir 2= En avoir rarement
Discussion portant sur l'actualité politique et/ou sociale	Cette variable désigne le fait que le répondant a eu et peut avoir des discussions avec des membres de sa famille à propos de l'actualité politique et/ou sociale	1= En avoir 2= En avoir rarement
Capital culturel objectivé		
Avoir des activités ou loisirs à caractère culturel	Cette question aborde le désir du répondant à vouloir participer à plusieurs activités en dehors de l'école (par exemple, les sports, les clubs, le théâtre)	1= En avoir 2= En avoir rarement
Capital culturel institutionnalisé		
Études des parents	Cette variable retient le plus haut niveau d'études que l'un des deux parents (biologique ou non) vivant avec l'élève a atteint et ayant été certifié par un diplôme reconnu	**1= Diplôme d'études secondaires (DES)** (= 01 Moins qu'un diplôme d'études secondaires + 02 Diplôme d'études secondaires ou équivalent) **2= Diplôme d'études collégiales (DEC)** (= 03 Études postsecondaires non terminées, sans certificat, diplôme ou grade + 04 École commerciale privée ou institut de formation privé — certificat ou diplôme + 05 Collège, cégep, école de formation professionnelle ou de métiers ou apprentissage enregistré — certificat ou diplôme **3= Université 1er cycle** (= 06

		Baccalauréat universitaire (p. ex. : B.A., B.Sc., B.Ed.) + 07 Premier grade professionnel universitaire (p.ex. : médecine, dentisterie, médecine vétérinaire, droit, optométrie, théologie) **4= Université 2e et 3e cycles** (= 08 Maîtrise universitaire + Ph. D. universitaire [doctorat acquis]) **Indécis ou ne sait pas** (=10 Autre – précisez, 97 Ne sait pas, 98 Refus, 99 Non déclaré)
Capital social		
Soutien	Cette variable fait ressortir que les répondant(e)s ont accès a des gens – membres de leur famille ou ami(e)s – sur qui compter lors de périodes difficiles	1= En avoir 2= En avoir peu
PARCOURS DE L'ÉLÈVE (RATIONALISATION)		
Type d'école secondaire fréquentée	Selon PISA, une école est dite publique ou privée selon qu'un organisme public ou une institution privée détient l'ultime pouvoir de décision concernant sa gestion	1= Privée 2= Publique
Résultats scolaires	moyenne en mathématiques au secondaire, moyenne en langue d'enseignement au secondaire, moyenne en sciences au secondaire, moyenne générale au secondaire, moyenne générale au postsecondaire (chiffres et lettres combinées)	1= 90 — 100 %; 2= 80 — 89 %; 3= 70 — 79 %; 4= 60 — 69 %; 5= 60 % ou moins
L'assiduité aux devoirs	Cette variable a été créée à partir de la question suivante : environ combien d'heures passes-tu habituellement chaque semaine à faire des devoirs en dehors des cours (durant les périodes libres et à la maison)?	1= moins d'une heure 2= 1 à 3 heures 3= 4 à 7 heures 4= 8 heures ou plus
Avoir connu une séquence de décrochage scolaire	Cette variable montre si le répondant a connu un moment de décrochage scolaire durant sa scolarité primaire ou secondaire	1= Oui 2= Non
Cours de rattrapage	Variable créée à partir des données PISA. Les jeunes ont été invités à dire s'ils avaient suivi un cours de rattrapage dans les 3 dernières années	1= Oui 2= Non
Redoublement	Il a été demandé aux répondant(e)s de dire s'ils ont redoublé des cours durant leur scolarité primaire ou secondaire	1= Oui 2= Non

7.2.4 LES VARIABLES INDÉPENDANTES LIÉES À L'HABITUS; AFIN DE RENDRE COMPTE DE LA REPRODUCTION SOCIALE

En ce qui concerne l'habitus, les variables utilisées pour analyser son rôle et son influence s'appuieront sur un ensemble de facteurs que Bourdieu conceptualise sous les appellations de « capital culturel », « capital économique » et « capital social ».

La première catégorie concerne le capital culturel, conçu comme un « ensemble de ressources culturelles dont dispose un individu » (Bourdieu, 1979 : 3). Cette catégorie fait ressortir trois types de capital culturel, soit le capital culturel institutionnalisé, le capital culturel incorporé et le capital culturel objectivé. Le capital culturel incorporé fait référence à des ressources culturelles qui sont intériorisées sous « forme de disposition permanente et durable » (Bourdieu, 1979 : 3). Bourdieu parle d'un capital culturel incorporé, car il y a eu incorporation et assimilation, par un travail personnel, un travail d'acquisition, un travail du jeune sur lui-même pour se cultiver. « Le capital culturel est un avoir devenu être […] devenu partie intégrante de la personne » (Bourdieu, 1979 : 4). Ainsi, les types de variables qui renvoient à l'incorporation du capital culturel font-elles référence, dans l'EJET, aux discussions que les jeunes ont avec leurs parents. Discussions qui portent sur les études et sur l'actualité.

Le capital culturel objectivé, quant à lui, fait référence à des biens culturels (livres, tableaux, machines). Il est objectivé du fait qu'il est transmissible instantanément et appropriable formellement dans sa matérialité (Bourdieu, 1979). Dans la base de données EJET, les activités parascolaires pratiquées (sport, théâtre, etc.) seront intégrées aux analyses comme variable capital culturel objectivé.

Le capital culturel institutionnalisé, pour sa part, fait référence aux titres scolaires. Pour Bourdieu (1979), le titre scolaire confère une compétence culturelle par sa valeur institutionnelle et conventionnelle. Le capital culturel institutionnalisé attribue donc un certain pouvoir de faire valoir et de faire reconnaître les compétences

culturelles acquises. Or, ce type de capital culturel sera représenté avec des variables qui font foi de l'acquisition d'une formation académique formellement reconnue au Canada, soit les diplômes d'études que les parents possèdent.

De son côté, le capital social fait référence à « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées de connaissance et d'interconnaissance » (Bourdieu, 1980 : 2). À cet égard, le capital social reflète l'appartenance à un groupe, « à un ensemble d'agents qui sont unis par des liaisons permanentes et utiles » (Bourdieu, 1980 : 2). En d'autres termes, c'est un ensemble de relations personnelles qu'un individu pourrait mobiliser dans son intérêt. Selon les données de l'EJET, il sera possible d'utiliser des variables qui mettront en évidence la contribution d'un réseau et du type de groupes ou d'organisations dont les jeunes font partie. Par ailleurs, le contenu d'un réseau se détermine par l'engagement social et le soutien des membres les uns envers les autres, notamment la fréquence des contacts, la diversité de l'aide obtenue et la contribution qu'apporte le répondant au dit réseau.

Le capital économique est considéré aux yeux de Bourdieu comme un ensemble de biens économiques, un ensemble constitué du revenu, du patrimoine et des biens matériels (Bourdieu, 1979). Les ressources matérielles et financières qu'un individu a à sa disposition peuvent constituer ce capital. Ces ressources offrent un certain niveau de vie et la constitution, ou pas, d'un patrimoine. Les données qui permettent d'évaluer le poids de ce capital sur l'élaboration et l'évolution des aspirations

sont le revenu des parents et l'allocation mensuelle versée à l'élève (voir hors-texte 4).

Il est à noter que la majorité des variables indépendantes en lien avec l'habitus proviennent du 1er cycle de l'enquête EJET, cohorte A. Conformément à notre hypothèse, cela revient à déterminer s'il existe une corrélation entre les variables d'ancrage social et celles des expériences scolaires antérieures vécues lors du parcours de l'élève.

7.2.5 Les variables indépendantes liées au parcours de l'élève; afin de rendre compte de la théorie de la rationalité

Ces groupes de variables se rattachent à l'appartenance sociale et culturelle, donc à l'habitus. En ce qui concerne les antécédents scolaires, le groupe de variables rattaché au postulat théorique de Raymond Boudon s'élaborerait autour des expériences scolaires antérieures vécues durant le parcours de l'élève. Comme cela a été mentionné précédemment, les variables qui permettent d'analyser le parcours scolaire d'un élève servent d'indicateur à la rationalisation lorsqu'il y a évaluation des risques et des coûts potentiels rattachés à la poursuite de ses aspirations scolaires comparativement aux bénéfices qu'il pourrait en tirer. Les variables qui seront mises à contribution en vue d'évaluer l'importance et le rôle de l'ensemble des expériences scolaires dans l'élaboration et l'évaluation des aspirations seront celles-ci : les moyennes obtenues lors du passage aux études secondaires et lors des premières expériences pendant les études postsecondaires, le fait d'avoir connu des périodes de décrochage et d'avoir préalablement redoublé, le nombre d'heures consacré à l'assiduité aux de-

voirs (en heure par semaine) et le type d'école fréquenté lors du passage au secondaire (voire hors-texte 4).

Hors-texte 4
Classification des variables à l'étude selon le cadre théorique

1- Habitus (Bourdieu)	**2. Individualisme —- rationalité (Boudon)**
1.1- Capital culturel :	**2.1. Expériences scolaires : :**
• *Plus haut diplôme des parents (institutionnalisé)*	• *Moyennes (langue, mathématique, sciences, moyenne générale)*
• *Discussions - à propos de l'école et de l'actualité (incorporé)*	• *Devoir (nombre d'heures par semaine)*
• *Activités (sport, culturel) (objectivé)*	• *Redoublement*
1.2- Capital économique :	• *Avoir décroché*
• *Revenu familial*	• *Type d'école (privé ou publique)*
1.3- Capital social :	• Avoir suivi des cours de rattrapage
• *Support des gens qui l'entoure*	

Il est à noter que les catégories socioprofessionnelles (CSP) ne se retrouvent pas dans les variables indépendantes rattachées à la position sociale de Boudon ou au capital économique de Bourdieu. Bien que ces catégories soient fréquemment utilisées pour rendre compte et comprendre les inégalités sociales, plusieurs auteurs (Schneider, Maurin : 2011; Pierru, Spire, 2008; Chapoulie : 1973), tant en sociologie qu'en économie, remettent en question la représentativité sociale des résultats obtenus par l'une ou l'autre des catégorisations élaborées. Dans les faits, les critiques portent sur l'homogénéité des nomenclatures.

Bien que chaque catégorie regroupe les professions en fonction de plusieurs critères – le niveau de vie, le diplôme, le statut (salarié ou non), etc. –, il n'en demeure pas moins que ladite homogénéité semble ne pas toujours être (Schneider, Maurin : 2011; Pierru, Spire, 2008; Chapoulie : 1973). À titre d'exemple, une partie des cadres dits « supérieurs » n'encadrent personne, et disposent de revenus assez proches de la moyenne, surtout chez les jeunes. De plus, le groupe des « professions intermédiaires » rassemble par exemple des situations très hétérogènes : instituteurs, assistants sociaux, contremaîtres, etc.

En outre, pour Schneider et Maurin (2011), la classification sous forme de CSP laisse de côté certains facteurs sociaux importants tels que l'origine ethnique. Cette classification tend à ignorer, selon ces auteurs, le principe de stratification sociale qui est celui de la « domination symbolique ». Comme le soulèvent Schneider et Maurin, peut-on par exemple penser que tous les « artisans » ou tous les « cadres » se situent au même niveau de l'échelle social ?

Par ailleurs, la nomenclature des CSP tend à fonctionner comme un principe de division entre personnes n'appartenant pas à la même catégorie. Pourtant les membres d'un même univers professionnel peuvent, au-delà de leur différence de statut ou de qualification, partager des valeurs communes importantes (Schneider, Maurin, 2011; Pierru, Spire, 2008; Chapoulie, 1973).

Par ailleurs, la saisie des données soulève plusieurs difficultés relatives à l'homogénéisation des catégories : problème de définition des catégories (Marcus,

Maurin : 2000; Desrosières, Thévenot : 2002), problème de distinction réelle d'une profession chez les répondants (Marcus, Maurin : 2000), incompréhension dans la formulation d'une catégorie d'emploi chez le répondant (Marcus, Maurin : 2000), catégorisation différente selon l'origine culturelle ou le genre pour un même type d'emploi (Pierru, Spire : 2008), occultation possible par le statisticien d'une particularité qui vient à modifier le classement (Pierru, Spire : 2008; Desrosières, Thévenot : 2002) et, enfin, plus ou moins grande stabilité des appellations professionnelles à travers le temps, écueil qui pèse particulièrement sur le processus de catégorisation (Schneider, Maurin : 2011; Pierru, Spire, 2008; Marcus, Maurin : 2000; Chapoulie : 1973) .

La difficulté à assurer l'homogénéité statistique des catégories a fait en sorte que les CSP se retrouvent dans les variables contrôles et non pas dans les variables dépendantes directement associées à celles de Boudon ou Bourdieu.

7.3 Les caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon construit correspond aux élèves Canadiens tirés de l'enquête EJET réalisée dans toutes les provinces du Canada. Il comporte certaines conditions qui permettront de saisir, dans le contexte spécifique canadien, l'influence de l'habitus et/ou de le parcours de l'élève sur l'élaboration et l'évolution des aspirations. Les élèves formant les échantillons sont tirés de la cohorte A de l'enquête EJET.

7.3.1 L'ÉCHANTILLON DES ÉLÈVES DE NIVEAU POSTSECONDAIRE QUI RÉSIDENT AU CANADA

L'échantillon des élèves Canadiens est construit en tenant compte, d'une part, des variables disponibles de l'enquête EJET et, d'autre part, des conditions liées au contexte scolaire canadien. L'échantillon se compose des jeunes de la cohorte A. Celle-ci regroupe des jeunes nés en 1984 et qui étaient âgés de 15 ans au 31 décembre 1999. Cette cohorte est constituée de jeunes Canadien(ne)s ayant préalablement participé à l'enquête réalisée dans le cadre du Programme international de suivi des acquis (PISA). Au cinquième cycle, l'échantillon s'élevait à près de 14 000 élèves. Cet échantillon est constitué de jeunes qui présentaient les caractéristiques suivantes :

1. Les répondant(e)s habitaient l'une des provinces canadiennes lors de l'enquête, soit en Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse et Île-du-Prince-Édouard.
2. Les répondant(e)s, lors des cycles à l'étude de l'EJET, ont opté pour l'un ou l'autre des choix de réponse offerts à la question portant sur les aspirations scolaires réalistes, soit : « Étant donné la situation actuelle, quel est le plus haut niveau de scolarité que vous pensez atteindre? »

7.3.2 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Environ 38 000 jeunes nés en 1984 et âgés de 15 ans au 31 décembre 1999, provenant de 1 200 écoles, ont participé à l'EJET au cycle 1. L'échantillon est constitué de 51 % de garçons et 49 % de filles, de jeunes parlant l'anglais (65 %) et le français (25 %) et qui habitaient dans des régions urbaines (75 %) ou rurales (25 %) (voir hors-texte 5).

Hors-texte 5

Description des caractéristiques de l'échantillon

Variables	Catégories de variable	%
Sexe	Homme	51
	Femme	49
Langue		
	Anglais	65
	Français	25
	Autre	10
Région		
	Urbaine	75
	Rurale	25
Province		
	Terre-Neuve	2,1
	Île-du-Prince-Édouard	0,6
	Nouveau-Brunswick	3,4
	Nouvelle-Écosse	3,0
	Québec	25,3
	Ontario	35,7
	Manitoba	3,2
	Saskatchewan	4,0
	Alberta	10,4
	Colombie-Britannique	12,7

Cette cohorte est constituée de jeunes Canadien(ne)s ayant préalablement participé à l'enquête réalisée dans le cadre du *Programme International de Suivi des Acquis* (PISA). Au cinquième cycle, l'échantillon s'élevait à près de 14 000 élèves (voir la description de l'échantillon dans le hors-texte 5).

Il est à noter que Statistique Canada utilise un échantillonnage probabiliste, mais emploie l'échantillonnage non probabiliste afin de tester ses questionnaires et aux fins de certaines études préliminaires durant le stade d'élaboration d'une enquête (Statistique Canada, 2013).

7.3.4 L'ÉTHIQUE ET LE CONTRÔLE DE LA DIVULGATION

Du fait que la banque de données provient de Statistique Canada, ce travail se soumettra aux règles de divulgation de l'organisme. Précisons que la loi interdit à Statistique Canada de divulguer toutes informations recueillies qui pourraient dévoiler l'identité d'une personne, d'une entreprise ou d'un organisme, sans leur permission ou sans en être autorisé par la loi. Les règles de confidentialité qui s'appliquent consistent à ce que les fréquences absolues des catégories de variables analysées soient supérieures à 5 %, question de ne pouvoir identifier aucun répondant. Aussi, afin de pouvoir divulguer des résultats, Statistique Canada oblige une pondération de ces derniers. Ainsi, toutes les données diffusées ou publiées sont jugées confidentielles. Au besoin, des données sont supprimées pour empêcher la divulgation directe ou par recoupement de données reconnaissables.

7.4 LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Afin de faire ressortir le poids respectif de l'habitus et du parcours de l'élève dans la formulation des aspirations (première question) et la variation des aspirations (deuxième question), le travail d'analyse débutera par une analyse bivariée entre les variables indépendantes et chacune des variables dépendantes. Cette analyse sera soumise à une régression logistique afin de bien cerner le poids de chacune des variables sur l'élaboration du choix à un moment précis, soit à la fin des études secondaires.

Chaque analyse bivariée conduira à une analyse de régression multiple (analyse multivariée) afin de prédire la force de chacune des variables indépendantes sur

les variables indépendantes, toutes variables étant contrôlées. Plus précisément, pour la première analyse multivariée, le modèle de régression logistique sera appliqué.

7.4.1 Les mesures du poids respectif de l'habitus et du parcours de l'élève dans la formulation des aspirations

Afin de mesurer le poids respectif de l'habitus et du parcours de l'élève dans la formulation d'une aspiration, deux types de régression logistique de niveau transversal devront être faits, soit une analyse bivariée et multivariée.

Dans un premier temps, une analyse bivariée (aussi appelée analyse brute) sera faite afin d'examiner s'il existe une association significative entre les variables dépendantes et chacune des variables indépendantes ou de contrôle. Pour cette analyse, le degré de dépendance entre les variables (*rapport des cotes*) et le khi-deux de Pearson permettront de mesurer les effets probabilistes des variables ainsi que leur validité sur l'influence que les variables indépendantes peuvent avoir sur le niveau d'aspiration souhaité (variable dépendante : aspiration scolaire réaliste universitaire ou aspiration scolaire réaliste non universitaire). Elle permet ainsi de caractériser l'élaboration des aspirations de niveau universitaire en fonction des regroupements de variables indépendantes en lien avec le cadre théorique (habitus et parcours scolaire). L'analyse bivariée permettra de cerner les variables qui risquent d'être les plus influentes. Par ailleurs, cette étape est primordiale, car elle permettra d'observer la variation d'influence des variables à l'étude lorsque celles-ci seront mises en relation les unes avec les autres. De plus, la valeur de *P* (niveau de significativité) permettra de

sélectionner les variables indépendantes qui seront utilisées pour l'analyse multivariée.

Dans un deuxième temps, une régression logistique multivariée (*mlogit* dans STATA) sera faite afin de mesurer le poids respectif de l'habitus et du parcours de l'élève dans la formulation des aspirations. Ce type d'analyse consiste à déterminer les probabilités (rapport des cotes) d'une variable dichotomique (aspiration de niveau universitaire ou de niveau non universitaire) par plusieurs ensembles de variables indépendantes (origine sociale, habitus, expériences scolaires). Cette démarche analytique permettra d'estimer l'influence relative des expériences scolaires antérieures vécues lors du parcours de l'élève (Boudon) sur les facteurs d'appartenance sociale et culturelle liés à l'habitus (Bourdieu). Ainsi, ce type d'algorithme permettra de faire ressortir le poids des expériences scolaires ainsi que celui des capitaux qui composent l'habitus sur l'élaboration des aspirations, l'effet des autres variables étant contrôlé.

De ce fait, les résultats recueillis permettront de constater si les effets de l'origine sociale s'estompent au profit de ceux du parcours de l'élève, ou si les effets de l'origine sociale sont liés à ceux des expériences scolaires comme le veut l'hypothèse de cette thèse.

Au préalable, une mesure du test du khi-deux – analyse brute de type *logit* – sera effectuée afin de valider l'existence d'un lien entre la variable dépendante et les variables indépendantes. Dans l'analyse, le niveau de significativité (ou *P value*) sera considéré afin de bien rendre compte de la mesure des relations nettes entre les va-

riables dépendantes et indépendantes. Dans un deuxième temps, une régression logistique multivariée de type *mlogit* sera réalisée afin d'établir l'influence des variables les unes sur les autres et de constater l'impact de l'influence des variables indépendantes, toutes choses égales par ailleurs, sur la variable aspiration de niveau universitaire.

7.4.2 Les mesures de l'influence de la rationalisation construite sur le parcours de l'élève, comparativement à l'habitus dans les changements d'aspirations

Pour réussir à mesurer le poids respectif des variables et catégories de variables qui composent le parcours de l'élève, dans une logique de rationalisation, comparativement à l'habitus dans la formulation d'une aspiration (2e question de recherche), deux régressions logistiques de type d'estimation d'équation généralisée (EEG) de niveau longitudinal seront nécessaires. Plus précisément, il y aura une analyse bivariée et une autre multivariée.

Encore une fois, l'analyse bivariée sera effectuée afin de déterminer le choix des variables (habitus et parcours scolaire) et son regroupement pour l'analyse multivariée. Celle-ci sera faite sous le modèle d'analyse que sont les *estimations d'équation généralisée* (EEG) afin de faire ressortir le rôle et l'influence de l'habitus, par comparaison avec le parcours scolaire, sur la variation des aspirations selon le modèle d'EEG. À cette étape du travail, le temps devient par ailleurs une variable avec laquelle il sera possible d'évaluer la variation d'une aspiration de niveau universitaire ou non universitaire. L'idée est d'envisager la situation du point de vue des faits antérieurs (expériences scolaires passées), c'est-à-dire d'utiliser les variables

indépendantes aux cycles antérieurs. Pour bien comprendre le rôle de chacune des variables, des mesures du test du khi-deux et un test postestimation de Wald seront effectués en vue de valider ou d'invalider l'existence d'un lien entre les variables.

Il est à noter que davantage de variables seront présentes pour le parcours scolaire, car plusieurs proviennent de questions qui ont été posées à partir du deuxième cycle. À celles-ci ont été ajoutées des variables socioculturelles afin de mettre en relief leur contribution et de les comparer ultimement au cadre théorique évoqué précédemment.

Par la suite l'analyse consistera en une régression, mais de type EEG (commande STATA *xtgee*) – dans ce cas-ci, l'idée est de porter un regard sur les huit années de l'enquête (de 2000 à 2008) et de faire ressortir les variables antérieures qui ont le plus d'influence sur la variation des aspirations scolaires durant les études post-secondaires. Cette stratégie permettra d'évaluer les probabilités (rapport des cotes) qu'un événement survenu antérieurement puisse intervenir sur la variation d'une aspiration, comparativement aux facteurs socioculturels et à l'habitus, toutes variables étant contrôlées. Ces analyses mettront en lumière le processus de causalité qui pourrait exister entre les aspirations scolaires, l'habitus, le parcours scolaire des jeunes et les variables socioculturelles.

Pour ces analyses, l'existence d'un lien entre les variables indépendantes et leurs influences sur la variation des aspirations sera validée à l'aide des mesures du test du khi-deux et d'un test postestimation de Wald.

7.4.3 Une étude longitudinale pour mieux comprendre la variation des aspirations scolaires réalistes

Au cours des dix dernières années, d'après Greene (2003), les études longitudinales ont gagné en popularité. Selon ce dernier, ce type d'études consiste à mesurer sur plusieurs périodes les mêmes objets avec les mêmes variables afin de comprendre leur évolution au cours du temps. Dans cette voie, les modèles longitudinaux permettent de recueillir moult informations à travers le suivi d'une population ou d'événements à différents moments dans le temps. De là, ces études font ressortir la relation causale entre les variables dépendantes et indépendantes du fait que les techniques d'analyse longitudinale supposent des observations répétées sur chaque variable et à partir desquelles elles tentent de trouver les corrélations possibles.

L'analyse longitudinale de cette thèse porte sur une période de huit ans, soit de 2000 à 2008 avec l'aide des données de l'EJET. Cette période permettra de « faire apparaître le mouvement même par lequel se fait le changement » (Laplante et *coll*., 2010 : 14) d'aspirations, soit d'étudier les variations des aspirations scolaires. Ainsi est-il possible d'identifier des raisons d'influence à court, moyen et long terme de l'habitus et du parcours de l'élève. De cette façon, il sera possible de mesurer sur plusieurs périodes la rationalité en habitus avec les mêmes groupes de variables (habitus, parcours scolaire) afin de comprendre ce qui influence leurs variations au cours des études des répondants. Dans cette voie, l'analyse longitudinale permettra de recueillir le poids de chacune des variables à travers le suivi du parcours scolaire à différents moments dans le temps. Ainsi il sera possible de préciser l'observation et l'explication des variations, et donc d'avoir une juste compréhension de l'influence

parcours antérieure de l'élève sur la variation des aspirations. L'analyse longitudinale de la période de suivi des individus permet en particulier de mettre l'accent sur la contribution du parcours scolaire de l'élève sur le réajustement d'une aspiration.

7.4.4 Les estimations d'équation généralisée pour expliquer la variation des aspirations scolaires réalistes

Le caractère longitudinal des données permet de mettre au jour la variation des aspirations, et plus particulièrement l'effet dans le temps des ancrages sociaux et culturels, des parcours scolaires antérieurs et de l'habitus dans les façons de concevoir les études durant toutes ces années. Étant donné l'hypothèse de recherche, le but de l'analyse n'est pas simplement de décrire la variation des aspirations, mais plutôt d'identifier les facteurs qui influencent cette variation et d'établir une matrice de corrélation afin d'évaluer l'influence que les variables peuvent avoir les unes sur les autres. La préoccupation principale est de saisir les facteurs explicatifs de la variation des aspirations des jeunes répondants aux différents moments de l'enquête, et pour des études non universitaires ou universitaires.

Pour les EEG, l'étude des régressions permet de faire ressortir l'association entre les variables considérées ici en étudiant les variations de l'une en fonction des valeurs de l'autre[14]. De là, la régression permettra d'établir une modalité

[14] Afin d'effectuer ces analyses sur STATA, il a été nécessaire de remodeler la banque de données. Les données utilisées par l'enquête EJET étaient en format large ou *wide*, ce qui correspond à l'utilisation de différentes variables en lieu et place de différentes observations. Pour exécuter les analyses longitudinales visées, le format *long* était judicieux. En effet, une utilisation des variables avec plusieurs observations nécessite de stocker les mesures dans la variable individu (RecordID), alors que la variable temps (année) indique la période et la fréquence des mesures (pour plus de précision, voir l'annexe 3).

d'association, laquelle offrira une mesure d'association, c'est-à-dire le niveau de corrélation ou de mesure d'association entre les variables faisant jouer des rôles symétriques aux valeurs. En résumé, les analyses permettront de faire ressortir les relations pouvant exister entre les variables indépendantes.

Dans cette même voie, nous examinerons à nouveau les probabilités d'avoir un certain niveau d'aspiration (non universitaire ou universitaire), mais dans une perspective longitudinale cette fois-ci; pour cela, nous tenterons de dégager l'influence du parcours de l'élève comparativement à l'habitus. L'interprétation se fera aussi à partir des *rapports des cotes* et utilisera la même stratégie d'ajout progressif des blocs de variables en quatre modèles.

7.4.5 JUSTIFICATION DE L'UTILISATION DES RAPPORTS DES COTES DANS L'ANALYSE DES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES

Afin d'appréhender l'élaboration et la variation des aspirations scolaires chez les élèves des différentes provinces canadiennes, il est nécessaire de prendre en compte une multitude de facteurs (variables indépendantes), notamment le sexe, la région d'habitation, l'emploi des parents, les résultats scolaires, le revenu et le niveau d'étude des parents, etc. De cette façon, l'appréhension de l'élaboration et la variation des aspirations scolaires, voire la quantification des liens d'association entre les niveaux d'une variable dépendante dichotomique et des variables indépendantes se fera à l'aide de rapport des cotes (*odds ratio*). Ainsi, au moyen des coefficients des rapports des cotes (RC), dans une régression logistique, il sera possible de chiffrer la probabilité (la cote) de l'occurrence d'un évènement et de sa non-occurrence, toutes

choses égales par ailleurs. Ce qui signifie que les RC indiquent la probabilité qu'un jeune élabore (ou modifie - variation) une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire – selon les groupes de variables indépendantes – plutôt qu'une aspirations scolaire réaliste de niveau non universitaire.

De surcroît, l'utilisation d'un ensemble de variables indépendantes conduit à l'utilisation d'un modèle de régression multiniveaux (régression logistique multinomiale selon le modèle d'analyse EEG pour la présente analyse), ce qui permet une analyse basée sur les rapports des cotes. De cette façon, pour Bruno (2010), Reimer et *coll*. (2010), comme pour Allison (1999), il semble adéquat de comparer les coefficients des RC dans la mesure où la régression multiniveaux permet d'échapper, en partie, à l'écueil des problèmes dus à l'hétérogénéité non observée[15] (Barney et *coll*., 2015; Hou, 2014).

Cela dit, il est à noter que l'utilisation des rapports des cotes n'est pas sans reproche. Mood (2010) et Alisson (1999) mentionnent qu'il peut y avoir des différences apparentes dans les coefficients qui n'indiquent pas de véritables différences dans les effets de causalité. En ce sens, il peut être épineux d'interpréter les rapports de cotes (RC), car les modèles avec différentes variables indépendantes sont susceptibles de varier selon l'hétérogénéité non observée. En plus, la comparaison des RC à travers le temps peut ne pas faire ressortir des coefficients représentant les véritables effets de

[15] L'hétérogénéité non observée fait référence à des variables latentes dites stables qui caractérisent les différences individuelles des individus composant l'échantillon.

causalité, du fait qu'ils ne peuvent pas être estimés directement parce que l'hétérogénéité non observée peut varier entre les points de temps.

7.4.6 La stratégie d'analyse : l'intégration progressive des catégories de variables pour constater la variation de leur influence

La méthode d'analyse multivariée utilisée prévoit un ajout progressif des variables indépendantes afin de quantifier la force de l'association entre la variable dépendante et une variable indépendante déterminée, et ce, tout en conservant l'effet joué par les autres variables indépendantes sur la variable dépendante (voir hors-texte 8). C'est-à-dire que les variables seront ajoutées progressivement selon quatre modèles d'analyse conformément au groupe auxquelles elles appartiennent (bloc 1 : variables socioculturelles; bloc 2 : habitus; bloc 3 : parcours de l'élève) tout en contrôlant les autres variables. Cette méthode permettra de comparer la valeur prédictive ainsi que le changement de cette valeur prédictive selon l'intégration des différents groupes. Voici donc le détail des quatre modèles d'analyse qui permettront de répondre aux deux questions de recherche énumérées plus haut.

Le premier modèle d'analyse : l'évaluation de la valeur prédictive de chacune des variables socioculturelles

L'analyse logistique multivariée sera réalisée selon quatre modèles. Le premier modèle tient compte de toutes les variables socioculturelles regroupées (premier bloc de variable). Ce modèle va plus loin que l'analyse bivariée, du fait qu'il intègre toutes les variables socioculturelles. Ainsi, il est possible de constater l'influence de chacune tout en contrôlant l'effet des autres par rapport à l'élaboration d'une aspiration scolaire de niveau universitaire.

LE DEUXIÈME MODÈLE : L'ÉVALUATION DE LA VALEUR PRÉDICTIVE DES VARIABLES SOCIOCULTURELLES (BLOC 1) AVEC CELLES LIÉES À L'HABITUS (BLOC 2)

Dans cette perspective, le premier bloc (bloc 1 – voir hors-texte 6) sera confronté au deuxième bloc. En insérant ces deux blocs, il sera possible d'évaluer le poids des variables du bloc 1 et 2 (bloc 1 versus bloc 2). Les résultats obtenus seront comparés avec l'effet brut des variables indépendantes sur la variable dépendante. Ainsi, avec les *RC* initiaux (effet brut) et leur changement lors de l'analyse des deux blocs, il sera possible de voir quelles sont les variables qui ont une plus grande valeur prédictive. Si les *RC* des variables socioculturelles sont moins élevés que lors de l'analyse brute, cela démontrera que l'élaboration d'une aspiration ou sa variation sera probablement davantage influencée par l'habitus (bloc 2).

LE TROISIÈME MODÈLE : L'ÉVALUATION DE LA VALEUR PRÉDICTIVE DES VARIABLES SOCIOCULTURELLES (BLOC 1) AVEC CELLES LIÉES AU PARCOURS DE L'ÉLÈVE (BLOC 3)

Par la suite, le troisième bloc de variables, soit les variables liées au parcours scolaire, sera intégré dans le modèle d'analyse afin d'examiner son effet sur le bloc de variables socioculturelles (bloc 1 versus bloc 3). Encore une fois, si l'ajout des variables représentant les expériences scolaires fait varier les effets bruts, ceci signifiera que les expériences scolaires vécues (bloc 3) a plus de poids que les variables socioculturelles (bloc 1) dans l'élaboration et la variation des aspirations.

LE QUATRIÈME MODÈLE : L'ÉVALUATION DE LA VALEUR PRÉDICTIVE DES VARIABLES DES BLOCS 1, 2 ET 3

Dans un dernier temps, les trois blocs de variables seront insérés en même temps (bloc 1 versus bloc 2 versus bloc 3) dans le modèle d'analyse afin de voir

quelle variable a le plus de probabilité d'influencer l'élaboration (question 1) et la variation (question 2) entre l'ensemble des variables à l'étude.

Ainsi, les *rapports des cotes* feront ressortir la valeur prédictive de chacune des variables et donc celles qui sont plus susceptibles d'influencer les aspirations (variation et élaboration). Grâce au EEG il sera même possible d'établir un schéma d'élaboration et de variation des aspirations scolaires, ce qui permettra de confirmer ou d'infirmer s'il y a bel et bien une rationalité en habitus.

Hors-texte 6

Illustration de l'insertion des blocs de variables pour illustrer la stratégie d'analyse

Les différents groupes de variables sont insérés progressivement afin de pouvoir les confronter les unes face aux autres afin de permettre la comparaison quantifiée et l'influence réciproque des variables.

Type de variables	Analyse bivariée (brute). Chacune des variables face à la VD	2e modèle d'analyse	3e modèle d'analyse	4e modèle d'analyse
Variables socioculturelles – bloc 1				
Sexe	Analyse brute			
Lieu de résidence	Analyse brute			
Langue maternelle	Analyse brute			
Catégorie socioprofessionnelle	Analyse brute			
Habitus – bloc 2				
Capital culturel :	Analyse brute			
Plus haut diplôme des parents (institutionnalisé)	Analyse brute			
Discussions — à propos de l'école et de l'actualité (incorporé)	Analyse brute			
Activités (sport, culturel) (objectivé)	Analyse brute			
Capital économique :				
Revenu familial	Analyse brute			
Capital social :				
Soutien des gens qui l'entourent	Analyse brute			
Expériences scolaires – bloc 3				
Moyennes (langue, mathématiques, sciences, moyenne générale au secondaire et postsecondaire)	Analyse brute			
Devoirs (nombre d'heures par semaine)	Analyse brute			
Redoublement	Analyse brute			
Avoir décroché	Analyse brute			
Type d'école (privé ou publique)	Analyse brute			
Avoir suivi des cours de rattrapage	Analyse brute			

7.5 Le choix des variables de référence

Par ailleurs, pour chacune des variables indépendantes, le choix de la catégorie de référence s'appuie sur la recension des écrits. Dans les faits, celle-ci correspond, en général, aux résultats et aux conceptualisations théoriques des auteurs lus. Les grandes tendances décrites pas ces auteurs ont donc été reprises pour cette thèse. De plus, le choix des variables de référence a été fait en lien avec les fréquences absolues obtenues lors des analyses descriptives (voir annexe 2). De là, les variables ayant un fort taux de réponse (pas nécessairement le plus fort) ont été choisies tout en s'assurant que ces mêmes variables correspondent aux principes théoriques. Lorsque nécessaire, c'était la fréquence des données qui déterminait la variable de référence.

Il est à noter que des préanalyses ont été faites en ne considérant que les valeurs des fréquences (la variable de référence étant celle avec la plus haute fréquence). Lorsqu'on les comparait avec les tableaux obtenus, les résultats ne démontraient aucune différence significative sur les RC ainsi que sur les tests post-analyses.

CHAPITRE 8

L'INFLUENCE DE L'HABITUS DANS L'ÉLABORATION D'UNE ASPIRATION SCOLAIRE RÉALISTE À LA FIN DES ÉTUDES SECONDAIRES

Cette section de la thèse va tenter de répondre à la première question de recherche, soit celle-ci : quels sont les facteurs qui exercent une influence sur l'élaboration de l'aspiration scolaire réaliste (ASR)? Les analyses présentées ici ne porteront que sur les deux premiers cycles de l'EJET afin de déterminer le facteur, habitus ou parcours de l'élève, qui intervient sur l'élaboration des aspirations. Voilà pourquoi les variables indépendantes sont issues du premier cycle alors que la variable dépendante provient du cycle 2.

8.0.1 L'ANALYSE BIVARIÉE ET LE TEST DU KHI-DEUX

D'entrée de jeu, ce travail d'analyse débute par une analyse bivariée entre les variables indépendantes et chacune des variables dépendantes. Les pourcentages et le χ_2 de Pearson suggéreront si la variable dépendante varie significativement ou pas selon les modalités de la variable indépendante[16]. Chaque analyse bivariée conduira à une analyse de régression multiple afin de prédire la force des variables indépendantes sur la variable dépendante. Plus précisément, pour la première analyse multivariée, le modèle de régression logistique sera appliqué.

[16] Pour l'ensemble des analyses, le seuil de signification est à 0,05.

Pour le moment, voyons l'effet des variables du bloc socioculturel sur les aspirations au terme de l'analyse bivariée. Dans un deuxième temps, une analyse bivariée sera conduite sur les variables du bloc habitus pour ensuite faire une analyse bivariée sur les variables du bloc parcours de l'élève.

8.1 L'ANALYSE TRANSVERSALE BIVARIÉE (BRUTE) : L'INFLUENCE DU PARCOURS DE L'ÉLÈVE

Au terme de cette première analyse (voir tableau 1), et considérant les valeurs de *P* obtenues, il semble possible de convenir que l'ensemble des variables à l'étude a une influence sur l'élaboration d'une aspiration. Ces premiers résultats confirment l'utilisation de ces mêmes variables par la significativité inférieure à 0,05 (valeur de *P*) obtenue pour les analyses multivariées.

À la lumière de ces données brutes (voir annexe 4 pour plus de précision), si nous devions dessiner un portrait général du type de jeune finissant du secondaire qui serait propice à aspirer à des études universitaires, il s'agirait d'emblée d'une fille. Celle-ci résiderait en région urbaine, dans une autre province que le Québec. Elle aurait pour langue maternelle une autre langue que le français ou l'anglais. Ses parents exerceraient un emploi type « cols blancs supérieurs » ou appartenant à la catégorie « semi-professionnels et cadres moyens ».

Ses parents auraient fait des études universitaires et détiendraient surtout un diplôme de deuxième ou troisième cycle. Leur situation financière serait plutôt aisée à raison d'un revenu supérieur à 100 000 $ par an. Par ailleurs, ils passeraient beaucoup

de temps à discuter avec leur fille; ces discussions porteraient sur l'actualité et sur ses expériences scolaires.

Par ailleurs, son parcours scolaire serait sans accroc. Elle aurait passé ses études secondaires à l'école privée et n'aurait pas décroché ni redoublé un cours. Le temps consacré à étudier dépasserait les 15 heures par semaine et elle aurait une moyenne générale de plus de 90 %. Les sciences seraient sa matière la plus forte.

Ce premier portrait, bien qu'il corrobore les écrits consultés et particulièrement l'importance des résultats en mathématiques (Ma et Wang, 2001), demande que l'on s'y attarde avec plus d'attention afin de déceler ce que ces premiers chiffres ne peuvent dire, soit la véritable influence des variables étudiées dans l'élaboration d'une aspiration scolaire. Si l'on considère que plusieurs facteurs interviennent, il nous faut donc les mettre en relation les uns avec les autres; en d'autres termes, les modèles multivariés sont requis à cette étape. Les régressions effectuées permettront d'étudier l'association entre plusieurs variables indépendantes quantitatives tout en analysant les variations de l'une en fonction des valeurs des autres. Le *rapport des cotes* (RC) exprimera la force de cette association, et par le fait même l'importance de la modalité d'association entre elles.

Tableau 1
Analyse bivariée pour les aspirations scolaires réalistes au cycle deux - 2002
EJET, Canada, Cohorte A

Catégorie - V.D. – de référence – pour la variable dépendante : Aspirations scolaires réalistes non universitaires

Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire 2002	Analyse bivariée ou Effets bruts
	Rapport des cotes
Variables en lien avec les catégories socioculturelles	
Langue maternelle	
Français	Réf.
Anglais	1.51***
Autres	**2.98*** **
Lieu de résidence en 2000	
Région rurale	Réf.
Région urbaine	**1.83*** **
***Variables en lien avec l'habitus**	
Niveau d'études des parents – Capital social institutionnalisé	
DES	0.53***
DEC	Réf.
Université 1er cycle	2.43***
Université 2e et 3e cycles	**6.27*** **
Moins de 30 000 $	0.76***
Entre 30 000 et 59 999 $	Réf.
Entre 60 000 et 99 999 $	1.66***
Plus de 100 000 $	2.84***
Variables en lien avec le parcours de l'élève	
Établissement d'enseignement secondaire	
Privé	2.31***
Public	Réf.
Moyenne générale	
90 – 100 %	**22.01*** **
80 – 89 %	7.67***
70 – 79 %	2.29***
60 – 69 %	Réf.
Moins de 60 %	0.49***
Moyenne en langue	
90 – 100 %	**9.41*** **
80 – 89 %	5.79***
70 – 79 %	2.18***
60 – 69 %	Réf.
Moins de 60 %	0.45***
Moyenne en sciences	
90 – 100 %	**10.74*** **
80 – 89 %	4.26***
70 – 79 %	1.92***
60 – 69 %	Réf. ***
Moins de 60 %	0.62***
Moyenne en mathématiques	
90 – 100 %	**6.53*** **
80 – 89 %	3.02***
70 – 79 %	1.68***
60 – 69 %	Réf.
Moins de 60 %	0.68***
L'assiduité aux devoirs	
Moins d'une heure	0.45***
1 à 3 heures	Réf.
4 à 7 heures	1.73***
8 à 14 heures	3.13***
15 heures et +	**3.62*** **

Notes *p* (indice de signification) * :p< 0,1; ** : p : < 0,05; *** : p < 0,01

8.2 Un aperçu de l'influence de l'habitus ainsi que du parcorus de l'élève sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste

Le tableau ci-dessous (tableau 2) résume l'influence des variables reliées à l'habitus et de quelques variables en lien avec les résultats scolaires. Ce tableau a pour objectif d'illustrer, à plus petite échelle, la fluctuation des RC lors de l'intégration des différents blocs de variables.

À la lecture de ce tableau (sur les lignes horizontales), il est possible d'observer le changement d'influence de chacune des variables. La force décroissante des variables est due à l'intégration des autres groupes de variables.

Au tableau 2, un constat s'impose, celui de l'effet de la catégorie de variable diplôme universitaire de 2e et 3e cycles (variable *capital culturel*). La valeur du coefficient des RC décroît considérablement en passant de 6.27 à 4.50 pour terminer à 3.40. Cela signifie, si nous lisons le tableau horizontalement, que lorsqu'un des parents a un diplôme de 2e ou 3e cycle, son enfant a alors environ six fois plus de chances d'aspirer à des études universitaires que l'enfant dont un parent détient un diplôme de niveau collégial.

À l'instar d'autres groupes de variables, il est possible de constater qu'il diminue, bien que l'effet demeure assez important. Et, lorsqu'on lit le tableau de façon verticale, il est possible de constater que malgré sa perte d'influence, le diplôme de 2e ou 3e cycle que peut détenir un parent demeure la catégorie de variable qui a le plus d'influence sur la probabilité qu'un enfant ait une aspiration scolaire de niveau universitaire.

Dans l'ensemble, ce tableau résume l'influence certaine que peuvent avoir les variables qui composent l'habitus ainsi que la moyenne générale obtenue et la variable langue. En fait, il laisse percevoir que l'élaboration d'une aspiration scolaire est plus qu'une question de position sociale (capital économique) : c'est aussi une question d'héritage social (volume des différents types de capital culturel). À cela s'ajoute l'influence des expériences scolaires antérieures qui tendrait à agir comme base de référence des compétences cognitives lors de l'interprétation et de l'appréciation des coûts pour la poursuite d'études de niveau universitaire.

Plus précisément, il est possible d'interpréter que lorsqu'un jeune obtient une moyenne générale entre 90 et 100 % à la fin de ses études secondaires, il a 22 fois plus de chances d'élaborer une aspiration scolaire de niveau universitaire plutôt que non universitaire comparativement à celui qui a entre 60 % et 69 % de moyenne. Et, même lorsqu'on intègre l'ensemble des variables à l'étude (dernière colonne de droite, lire verticalement), le RC lié au niveau de diplôme des parents demeure le plus élevé.

À cet effet, il est possible de constater qu'un jeune diplômé du secondaire aura donc tendance à se fier à ses expériences scolaires (surtout à sa moyenne générale) pour élaborer son aspiration, sans toutefois exclure la grande contribution des capitaux économique et culturel.

Tableau 2
Tableau illustrant l'aperçu des probabilités (étant toutes confrontées les unes avec les autres) de l'influence des variables indépendantes sur les aspirations scolaires réalistes

EJET, Canada, Cycle 2, Cohorte A

Catégorie - V.D. – de référence – pour la variable dépendante : Aspirations scolaires réalistes non universitaires

Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire 2002	Analyse bivariée ou Effets bruts	Variables socioculturelles (SC)	Variables SC avec variables en lien avec l'habitus (H)	Variables SC avec variables en lien avec le parcours de l'élève (PS)	Variables SC + H + PS
		Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes
Variables en lien avec l'habitus					
Niveau d'études des parents – Capital social institutionnalisé					
DES	0.53***		0.61***		0.64***
DEC	Réf.		Réf.		Réf.
Université 1er cycle	2.43***		2.08***		1.70***
Université 2e et 3e cycles	6.27***		4.50***		3.40***
Revenu – Capital économique					
Moins de 30 000 $	0.76***		0.82***		0.87***
Entre 30 000 et 59 999 $	Réf.		Réf.		Réf.
Entre 60 000 et 99 999 $	1.66***		1.33***		1.26***
Plus de 100 000 $	2.84***		1.60***		1.50***
Variables en lien avec le parcours de l'élève					
Moyenne générale					
90 – 100 %	22.01***			3.75***	3.43***
80 – 89 %	7.67***			2.37***	2.35***
70 – 79 %	2.29***			1.45***	1.45***
60 – 69 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.49***			0.84***	0.87***
Moyenne en langue					
90 – 100 %	9.41***			1.86***	1.68***
80 – 89 %	5.79***			1.84***	1.73***
70 – 79 %	2.18***			1.30***	1.30***
60 – 69 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.45***			0.67***	0.71***
Moyenne en sciences					
90 – 100 %	10.74***			2.26***	2.30***
80 – 89 %	4.26***			1.46***	1.43***
70 – 79 %	1.92***			1.11***	1.12***
60 – 69 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.62***			0.90***	0.91**
Moyenne en mathématiques					
90 – 100 %	6.53***			1.16***	1.19***
80 – 89 %	3.02***			0.98	0.97***
70 – 79 %	1.68***			0.93***	0.91***
60 – 69 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.68***			0.75***	0.72***

Notes *p* (indice de signification) * :p< 0,1; ** : p : < 0,05; *** : p < 0,01

8.3 Analyse multivariée : le processus d'une élaboration en habitus dans l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste

Les premières analyses issues de la régression logistique à plusieurs variables (voir tableau 3) suggèrent que le lien qui existe entre les variables indépendantes et l'aspiration de niveau universitaire n'exprime plus les mêmes degrés d'influence lors de l'analyse bivariée (brute) si l'on compare avec la catégorie de base aspiration scolaire non universitaire. Les changements importants sont perceptibles pour ce qui est des variables qui composent la catégorie « parcours de l'élève », et plus particulièrement des résultats. Il faut noter que quelques variables, notamment le sexe et certains types de profession, influencent davantage que ce qui avait été observé lors de l'analyse bivariée.

En somme, il est possible de voir que les variables socioculturelles restent influentes. Les forces des associations ont fait légèrement augmenter le poids de ces variables lorsqu'elles ont été mises en relation avec les autres blocs de variables.

Tableau 3
Tableau illustrant les probabilités (étant toutes confrontées les unes avec les autres) de l'influence des variables indépendantes sur les aspirations scolaires réalistes

EJET, Cycle 2, Canada, Cohorte A

Catégorie - V.D. – de référence – pour la variable dépendante : Aspirations scolaires réalistes non universitaires

Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire 2002	Analyse bivariée ou Effets bruts	Variables socioculturelles (SC)	Variables SC avec variables en lien avec l'habitus (H)	Variables SC avec variables en lien avec le parcours de l'élève (PS)	Variables SC + H + PS
		Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes
Variables en lien avec les catégories socioculturelles					
Sexe					
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Femme	1.82***	1.92***	2.04***	1.43***	1.60***
Langue maternelle					
Français	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Anglais	1.51***	1.36***	1.16***	1.41***	1.24***
Autre	2.98***	2.82***	2.63***	2.40***	2.30***
Lieu de résidence en 2000					
Région rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.

Région urbaine	1.83***	1.70***	1.45***	1.88***	1.66***
Provinces					
Terre-Neuve	1.44***	1.39***	1.62***	1.28***	1.42***
Ile du Prince-Édouard	1.79***	1.59***	1.31***	1.31***	1.40**
Nouveau-Brunswick	1.76***	1.75***	1.63***	1.80***	1.71***
Nouvelle-Écosse	1.77***	1.49***	1.24***	1.36***	1.20***
Québec	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Ontario	1.50***	1.02	0.95	1.11**	0.89**
Saskatchewan	1.37***	1.22***	0.98	0.11*	1.07***
Manitoba	1.42***	1.14***	1.18**	1.22***	1.23***
Alberta	1.29***	0.96	1.20***	1.35***	1.14***
Colombie-Britannique	1.93***	1.31***	1.07	1.20***	1.02
Catégories socioprofessionnelles					
Administrateurs et professionnels	1.71***	1.80***	1.20***	1.51***	1.10***
Semi-professionnels et cadres moyens	2.23***	2.72***	3.41***	3.30***	4.18***
Cols blancs supérieurs	2.46***	2.56***	1.30***	1.92***	1.17***
Petits cols blancs	1.43***	1.40***	1.26***	1.32***	1.17***
Ouvriers spécialisés	1.22***	1.26***	1.11***	1.04*	0.95*
Ouvriers	0.86***	0.87***	0.95	0.87***	0.93*
Employés de service	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Manœuvres	0. 65***	0.63***	0.74***	0.83**	0.90
Variables en lien avec l'habitus					
Niveau d'études des parents – Capital culturel institutionnalisé					
DES	0.53***		0.61***		0.64***
DEC	Réf.		Réf.		Réf.
Université 1er cycle	2.43***		2.08***		1.70***
Université 2e et 3e cycles	6.27***		4.50***		3.40***
Discussion portant sur l'actualité – Capital culturel incorporé					
En avoir	1.09***		1.04		0.96
En faire peu	Réf.		Réf.		Réf.
Discussion portant sur les projets d'éducation – Capital culturel incorporé					
En avoir	1.66***		1.33***		1.22***
En faire peu	Réf.		Réf.		Réf.
Revenu – Capital économique					
Moins de 30 000 $	0.76***		0.82***		0.87***
Entre 30 000 et 59 999 $	Réf.		Réf.		Réf.
Entre 60 000 et 99 999 $	1.66***		1.33***		1.26***
Plus de 100 000 $	2.84***		1.60***		1.50***
Activités (loisirs et culturelles) – Capital culturel objectivé					
En avoir	1.53***		1.3***		1.19***
En faire peu	Réf.		Réf.		Réf.
Soutiens – Capital social					
En avoir	1.79***		1.57***		0.94
En faire peu	Réf.		Réf.		Réf.
Variables en lien avec le parcours de l'élève					
Établissement d'enseignement secondaire					
Privé	2.31***			1.73***	1.35***
Public	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale					
90 – 100 %	22.01***			3.75***	3.43***
80 – 89 %	7.67***			2.37***	2.35***

70 – 79 %	2.29***			1.45***	1.45***
60 – 69 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.49***			0.84***	0.87***
Moyenne en langue					
90 – 100 %	9.41***			1.86***	1.68***
80 – 89 %	5.79***			1.84***	1.73***
70 – 79 %	2.18***			1.30***	1.30***
60 – 69 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.45***			0.67***	0.71***
Moyenne en sciences					
90 – 100 %	10.74***			2.26***	2.30***
80 – 89 %	4.26***			1.46***	1.43***
70 – 79 %	1.92***			1.11***	1.12***
60 – 69 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.62***			0.90***	0.91**
Moyenne en mathématiques					
90 – 100 %	6.53***			1.16***	1.19***
80 – 89 %	3.02***			0.98	0.97***
70 – 79 %	1.68***			0.93***	0.91***
60 – 69 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.68***			0.75***	0.72***
L'assiduité aux devoirs					
Moins d'une heure	0.45***			0.61***	0.62***
1 à 3 heures	Réf.			Réf.	Réf.
4 à 7 heures	1.73***			1.19***	1.14***
8 à 14 heures	3.13***			1.62***	1.50***
15 heures et +	3.62***			1.75***	1.73***
Décrochage scolaire					
Avoir décroché	Réf.			Réf.	Réf.
Ne pas avoir décroché	10.45***			4.44***	3.98***
Redoublement					
Avoir redoublé	Réf.			Réf.	Réf.
Ne pas avoir redoublé	5.05***			2.15***	1.93***
Cours de rattrapage					
Avoir suivi	Réf.			Réf.	Réf.
Ne pas avoir suivi	2.41***			1.15***	1.16***
Catégories de variables		**Modèle 1**	**Modèle 2**	**Modèle 3**	**Modèle 4**
Number of obs		10088	10088	10088	10088
LR khi-deux		(20) 12009.96	(30) 23071.52	(44) 41799.29	(55) 46880.47
Prob > khi-deux		0.000	0.000	0.000	0.000
Pseudo-R^2		0.0708	0.1360	0.2464	0.2764

Notes *p* (indice de signification) * :p< 0,1; ** : p : < 0,05; *** : p < 0,01

8.3.1 Le premier modèle d'analyse multivariée : variables socioculturelles

À ce niveau de l'analyse, il importe de noter que les valeurs obtenues des rapports des cotes (RC) varient peu dans le modèle d'analyse multivariée. Dans l'ensemble, les *rapports des cotes* suggèrent que les forces des associations entre les variables ont augmenté pour la variable sexe. Le fait d'être une fille gagne légèrement en influence (RC de 1.92 plutôt que 1.82 – effet brut), ce qui renforce par le fait

même sa portée sur l'élaboration d'une aspiration. Cette nouvelle donnée suggère la grande probabilité que se forme une aspiration universitaire chez une fille comparativement à un garçon. Si l'on regarde le rôle joué par la langue maternelle dans la probabilité d'avoir une aspiration de niveau universitaire, la tendance se maintient lorsqu'on compare ces analyses longitudinales avec les analyses bivariées. En portant un regard plus fin sur les valeurs exprimées par les *rapports des cotes*, et par comparaison avec la référence *français* comme langue maternelle, on s'aperçoit que le fait de parler l'anglais ou une autre langue maternelle diminue tout de même d'influence lorsque cette variable est analysée à travers l'ensemble des variables socioculturelles. Toutefois, la catégorie *autre* demeure forte avec un *rapport des cotes* de 2.82, ce qui constitue le facteur le plus important de prédiction pour ce premier modèle, soit l'intérêt de faire des études universitaires lorsque la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, dans le cas d'un citoyen canadien qui serait né en 1985.

En outre, l'influence de la région où habite l'élève intervient toujours; cependant, cette variable a sensiblement la même valeur de *rapport des cotes* que l'effet brut. Elle influence donc de façon similaire la chance d'élaborer une aspiration universitaire, à condition que l'élève habite en région urbaine. Les provinces perdent dans l'ensemble de leur influence sur la conception d'une aspiration scolaire universitaire. Il en va de même pour l'influence de la profession des parents. Notons toutefois que d'après les valeurs des *rapports des cotes,* il apparaît que le fait d'avoir un parent exerçant une profession de type semi-professionnel (RC : 2.72) ou col blanc supérieur

(RC : 2.56) augmenterait la probabilité d'élaborer une aspiration de niveau universitaire.

8.3.2 Le deuxième modèle : variables socioculturelles et variables qui composent l'habitus

Le deuxième modèle d'analyse implique à la fois les variables socioculturelles et celles en lien avec l'habitus. Il en résulte, en général, une diminution de l'importance des variables socioculturelles par rapport à l'analyse bivariée et comparativement au premier modèle. Autrement dit, l'impact des variables socioculturelles combiné à l'impact de celles ayant un lien avec l'habitus atténue légèrement les probabilités d'avoir une aspiration de niveau universitaire.

Cela dit, on remarque qu'à nouveau l'influence de la variable sexe augmente. Ainsi, lorsque l'habitus est pris en compte, les probabilités que les filles, comparativement aux garçons, aient une aspiration universitaire plutôt que non universitaire sont encore plus importantes (RC de l'effet bivarié = 1.82, du premier modèle = 1.92, du deuxième modèle = 2.04). En ce qui concerne la langue maternelle, la tendance reste la même pour les analyses bivariées ainsi que lorsque les variables socioculturelles sont isolées. Toutefois, en prenant comme référence le cas du français comme langue maternelle, il apparaît deux constats : l'influence de l'anglais et des autres langues diminue quand on considère l'habitus; l'importance de la langue maternelle sur les probabilités d'aspirer à des études universitaires s'affaiblit. Le fait de combiner les variables liées à l'habitus aux variables socioculturelles a également comme effet de réduire l'impact des facteurs région et province de résidence sur l'élaboration

des aspirations. L'impact est par ailleurs plus notable pour les provinces de l'Ouest pour lesquelles, si on considère l'habitus, on remarque que les jeunes seraient moins portés à élaborer des aspirations de niveau universitaire. Il en va de même en ce qui concerne la profession des parents; cette diminution en importance est plus particulièrement notable chez les propriétaires et professionnels salariés.

Concernant les variables propres à l'habitus, en général, la tendance reste la même que dans l'analyse bivariée; toutefois, l'importance de celles-ci s'amoindrit. En considérant le niveau d'études des parents (capital culturel institutionnalisé) avec l'ensemble des variables de l'habitus ainsi que des variables socioculturelles, son influence prédictive sur une aspiration scolaire universitaire diminue par comparaison avec l'analyse bivariée, bien qu'elle demeure pour ce modèle le facteur permettant de prédire le mieux le niveau d'aspiration des enfants. La valeur prédictive sur les aspirations scolaires de l'obtention d'un diplôme universitaire de 2e ou 3e cycle par les parents demeure très importante : on passe d'un *rapport des cotes* de 6.27 dans l'analyse bivariée à un *rapport des cotes* de 4.50 au deuxième modèle d'analyse. Quant au revenu des parents (capital économique), plus il est élevé, plus la possibilité que leurs enfants développent une aspiration scolaire universitaire augmente. Lorsque ces derniers déclarent un revenu annuel de plus de 100 000 $ (RC : 1.60), les enfants sont deux fois plus propices à élaborer des aspirations de niveau universitaire que les enfants dont les parents ont un revenu de moins de 30 000 $ (RC : 0.76).

Il en va de même pour l'influence que peuvent avoir les nombreuses discussions parents/enfants abordant les projets d'éducation (capital culturel incorporé).

Plus les discussions sont nombreuses, plus la probabilité d'avoir des aspirations de niveau universitaire augmente. Le fait de participer à des activités dites culturelles ou d'avoir des loisirs du même type (capital culturel objectivé) influencerait aussi les probabilités d'élaborer des aspirations universitaires lorsque ce facteur est analysé dans l'ensemble des variables plutôt que pris de façon isolée. Le facteur soutien reçu par les jeunes élève (capital social), quant à lui, a une bonne valeur prédictive du niveau d'aspiration. En somme, plus l'élève a du soutien, plus les probabilités qu'il aspire à des études universitaires sont fortes (RC : 1.57).

En fait, au terme d'une minutieuse analyse de ce deuxième modèle, il est possible d'envisager ceci : plus les parents ont passé du temps à l'université, avec pour preuve l'obtention d'un diplôme, plus leur enfant a de chances d'avoir une aspiration de niveau universitaire. Comme ces parents ont un emploi susceptible d'être bien rémunéré, le jeune, en l'occurrence une fille, a plus de chances d'avoir une aspiration de niveau universitaire. Ici, l'habitus joue bel et bien un rôle dans l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire du fait qu'il amenuise l'effet des variables socioculturelles outre la variable du sexe, laquelle a pris en importance.

8.3.3 Le troisième modèle d'analyse : les variations des variables socioculturelles en fonction du parcours de l'élève

Avant de confirmer la conclusion précédente, il devient judicieux de considérer l'apport des variables liées à aux expériences scolaires, soit celles responsables de la rationalisation du choix d'aspiration scolaire avec les variables socioculturelles. Une fois les variables socioculturelles contrôlées, on peut ainsi comparer distincte-

ment la part de la variance partagée apportée par le parcours de l'élève avec celle apportée par l'habitus. Cette stratégie analytique permet la comparaison de l'influence des variables indépendantes vis-à-vis des différents blocs de variables, qui ont été préalablement définies à partir du cadre théorique, par rapport aux modèles d'analyse. Cette étape précède l'intégration des trois blocs de variables dans un même modèle.

Ce troisième modèle met au jour un affaiblissement important de l'influence des variables en lien avec le parcours de l'élève comparativement à l'analyse bivariée. Par ailleurs, on constate également un amoindrissement de l'influence des variables socioculturelles, toujours par comparaison avec l'analyse bivariée ainsi qu'avec les modèles précédents (voir deuxième modèle du tableau 3). En observant les *rapports des cotes*, il apparaît que l'impact du sexe perdrait de ses probabilités prédictives, ce qui procurerait plus de « force » aux variables qui composent le parcours de l'élève, dans l'ensemble. La langue maternelle, de son côté, gagne en importance en termes d'influence exercée sur les probabilités d'aspirer à des études universitaires. Par contre, l'influence de la région est plus importante que ce qui a été observé dans les précédents modèles. La même tendance s'observe pour les provinces et les catégories socioprofessionnelles, à une exception près : lorsqu'on compare les *rapports des cotes* avec les analyses précédentes, on voit que le fait d'avoir un parent qui exercerait une profession de type professionnel salarié augmenterait les probabilités d'avoir une aspiration scolaire de niveau universitaire. Encore une fois, les professions qui offrent de meilleurs revenus maintiennent leur influence comparativement à

celles qui seraient moins lucratives. Ainsi est-il possible de remarquer que l'effet des variables représentant les expériences scolaires capture l'effet de plusieurs variables socioculturelles, les mêmes dont l'effet était important dans le deuxième modèle, ce qui suggère l'importance du parcours de l'élève dans l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire, dans le troisième modèle.

De plus, tout en gardant la même tendance que dans l'analyse bivariée, les variables du parcours de l'élève perdent également de leur influence. Il est même noté une chute drastique de l'influence des moyennes sur l'élaboration des aspirations de niveau universitaire plutôt que non universitaire. À titre d'exemple, le *rapport des cotes* dans l'analyse bivariée de la moyenne générale située entre 90 % et 100 % était de 22.01 (effet brut); par contre, quand cette variable est combinée à toutes les autres liées au parcours de l'élève ainsi qu'aux variables socioculturelles, le *rapport des cotes* chute à 3.75. Cette même tendance se maintient pour les variables assiduité aux devoirs, décrochage scolaire et redoublement. Leurs valeurs de *rapport des cotes* sont considérablement réduites lorsqu'elles sont contrôlées par les variables socioculturelles. C'est donc dire que le degré de dépendance entre les variables caractérisant les expériences scolaires est fortement affaibli lorsque celles-ci se retrouvent en association avec les variables socioculturelles. Certes, elles interviennent toujours dans les probabilités d'avoir des aspirations scolaires de niveau universitaire plutôt que non universitaire, mais leur influence sur des aspirations de niveau universitaire s'en trouve considérable atténuée.

En comparant les différentes analyses du tableau 3, il est possible de déceler une tendance dans les variations des valeurs des *rapports des cotes* des variables socioculturelles, quand les deuxième et troisième modèles sont considérés. Ces variations suggèrent l'impact du parcours de l'élève sur les probabilités qu'un jeune puisse élaborer une aspiration. Les différences entre l'analyse bivariée et le modèle 3 sont plus importantes que celles observées entre l'analyse bivariée et le modèle 2 dans son ensemble quand on s'intéresse aux variables socioculturelles. Dans un certain sens, l'habitus affecterait moins l'influence des origines socioculturelles et biologiques des jeunes sur les probabilités à avoir une aspiration de niveau universitaire que le parcours scolaire de l'élève. À ce niveau, l'influence du parcours scolaire de l'élève vécue lors des études secondaires sur l'élaboration d'une aspiration scolaire de niveau universitaire serait plus importante que celle des trois types de capitaux à l'étude.

Autres faits, les variables d'habitus (voir deuxième modèle) sont moins « ébranlées » que les variables caractérisant le parcours scolaire de l'élève (voir troisième modèle). En d'autres termes, lorsque les variables de l'habitus sont mises en relation avec les variables socioculturelles, le degré de dépendance de celles-ci face aux aspirations de niveau universitaire est beaucoup moins altéré que les variables rattachées au parcours de l'élève. Ce serait dire que dans l'ensemble, les variables de l'habitus (capital culturel et économique) maintiennent davantage leur influence sur les aspirations de niveau universitaire que les variables caractérisant le parcours de l'élève lorsqu'elles sont mises en relation avec les variables socioculturelles.

8.3.4 Le quatrième modèle : toutes choses égales par ailleurs analyse, de l'influence des variables indépendantes sur la variable aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

Finalement, le dernier modèle impliquant toutes les variables permet de constater en général la même tendance que celle observée lors de l'analyse bivariée. La variance de l'influence de ces variables sur la construction d'aspirations scolaires de type réaliste demeure sensiblement la même, bien que ces variables perdent de leur importance. Certaines en viennent même à perdre toute leur influence; c'est le cas de certaines catégories de professions (ouvriers de service, ouvriers, manœuvres).

En outre, toutes les variables en lien avec l'habitus perdent également de leur importance, mais très légèrement, à l'exception du capital culturel incorporé, soit le fait d'avoir des discussions sur l'actualité. L'influence de ce type de capital augmente par comparaison avec l'analyse bivariée et le deuxième modèle d'analyse, lequel modèle combine les variables socioculturelles et celles de l'habitus. Ainsi les élèves ont-ils davantage de chances d'avoir des aspirations universitaires lorsque toutes les variables sont combinées. Même chose pour les variables liées parcours de l'élève : elles perdent légèrement de leur influence.

Le constat qu'il est possible de faire est le suivant : les variables à l'étude réagissent fortement lorsqu'elles sont mises en relation avec d'autres. En bref, lorsqu'on s'attarde aux *rapports des cotes* du capital économique, on se rend compte que ce facteur a moins d'influence que le capital culturel institutionnalisé. Devant ces chiffres, nous pourrions être portés à croire que le capital culturel institutionnalisé serait plus influent que le capital économique. En effectuant un test d'interaction

entre le capital économique et le capital culturel institutionnalisé ainsi qu'avec les aspirations scolaires universitaires, on voit qu'une forte corrélation existe entre les deux types de capital – les autres variables indépendantes étant contrôlées (voir tableau 2.1 de l'annexe 2). C'est donc dire que l'un ne va pas sans l'autre. À ce niveau, il est possible de constater qu'une élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire s'appuie certes sur la position sociale de l'élève (capital économique) mais aussi sur son héritage culturel et social (capital culturel et social). Par ailleurs, les variables socioculturelles demeurent tout de même importants dans l'élaboration d'une aspiration scolaire de niveau universitaire. Cela semble donc dire que l'ancrage socioculturel et la structure de l'habitus héritée interviennent dans le processus d'élaboration d'une aspiration scolaire. L'ancrage socioculturel et la structure de l'habitus agiraient comme une base de réflexion pour les jeunes et, de ce fait, laisseraient des traces indélébiles lorsque vient le temps de choisir le niveau et durée d'études auquel l'élève voudrait s'inscrire au terme de ses études secondaires. Le sexe, les études de ses parents, la région où il habite ainsi que la position sociale (revenu et emploi des parents) sont des facteurs déterminants dans ce contexte.

Il faut aussi admettre que les expériences scolaires vécues au secondaire interviennent dans le processus d'élaboration d'une aspiration scolaire. Même si son influence s'est vue considérablement fragilisée, il n'en demeure pas moins que le parcours de l'élève et particulièrement la moyenne générale et la moyenne obtenue en sciences seraient les facteurs les plus influents. Un jeune finissant du secondaire con-

sidère donc ses résultats scolaires et il aura tendance à leur accorder beaucoup d'importance.

8.4 Le test de vraisemblance pour valider les modèles

Finalement, une dernière analyse permet de connaître la contribution des blocs de variables pour chacun des modèles d'analyse (voir tableau 4). Le *likelihood ratio test,* soit le test du rapport de vraisemblance, permet d'éprouver l'influence des modèles les uns par rapport aux autres. Le quatrième modèle, qui est la valeur maximale de la probabilité des données du fait qu'il regroupe les variables de l'hypothèse initiale, nous sert de base afin d'estimer la vraisemblance des autres modèles. Ainsi devient-il possible d'estimer la contribution de l'habitus ou du parcours de l'élève sur l'élaboration des aspirations scolaires, donc de constater, par l'adoption d'une approche de la vraisemblance, de possibles influences de l'habitus comparativement au parcours de l'élève sur l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire. C'est donc dire que le test du rapport de vraisemblance fournit les moyens pour comparer la probabilité des données sous une hypothèse réduite (modèles 1 à 3) contre la vraisemblance des données sous l'hypothèse initiale (modèle 4). Ainsi sera-t-il possible d'observer le réalisme des modèles dans l'évolution des séquences; pour ce faire, il faut considérer « le modèle avec le *BIC* le plus près de zéro [car il] est considéré comme celui s'ajustant le mieux aux données » (Dupéré et *coll*., 2007).

Les résultats présentés au tableau 4 indiquent que le quatrième modèle, soit le modèle complet, présente le meilleur niveau d'ajustement aux données (123273.9).

Effectivement, parmi les modèles testés (modèles 1 à 4), c'est le quatrième modèle qui présente le meilleur ajustement selon la statistique du *BIC*.

Tableau 4
Test postestimation; test de vraisemblance

Modèles	Obs	BIC
Modèle 1	10088	157821.8
Modèle 2	10088	146852.4
Modèle 3	10088	128253.4
Modèle 4	10088	123273.9

LR khi-deux(1) = -309276.00
Prob > khi-deux = 0.0000

Par ailleurs, en comparant ces mêmes valeurs pour l'ensemble des modèles, on observe que la différence est significativement à la baisse entre le premier et le deuxième modèle; c'est également le cas entre le premier et le troisième modèle. Il en est de même pour les modèles 2 et 3. Les valeurs du *BIC* étant toujours à la baisse, cela suggère que l'ajout des blocs de variables permet d'obtenir une meilleure représentation du processus de changement.

Il est aussi possible de constater que le parcours de l'élève (modèle 3) sur l'élaboration des aspirations scolaires comparativement à l'habitus (modèle 2) tend à suggérer sa plus grande contribution sur le niveau d'aspiration scolaire que l'habitus. Cela confirme la contribution et l'importance de la moyenne générale, de la moyenne en sciences ainsi que le rôle du décrochage scolaire dans l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire. Le fait que les *rapports des cotes* de ces variables soient les plus élevés dans chacun des modèles amène à croire que le finissant du secondaire va d'abord et avant tout se référer à ses expériences scolaires vécues pour considérer le côté « réalisable » de son aspiration scolaire.

CHAPITRE 9

LA RATIONALITÉ EN HABITUS SUSCEPTIBLE D'EXPLIQUER LA VARIATION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES SELON UN REGARD LONGITUDINAL

Dans ce chapitre seront étudiés le rôle et l'influence de l'habitus, par comparaison avec le parcours scolaire, sur la variation des aspirations dans une perspective essentiellement longitudinale. Précisons que nous avons repris la stratégie analytique du chapitre 8, c'est-à-dire la typologie théorique qui a déterminé le choix des variables (habitus et parcours scolaire) et son regroupement. Il est à noter que davantage de variables seront présentes pour le parcours scolaire, car plusieurs proviennent de questions qui ont été posées à partir du deuxième cycle. À celles-ci ont été ajoutées des variables socioculturelles afin de mettre en relief leur pouvoir d'inflexion et de les comparer ultimement au cadre théorique évoqué précédemment.

Ces analyses permettront de comparer les théories élaborées plus haut, cette fois dans une perspective longitudinale. C'est donc dire que la variation des aspirations scolaires, ayant été mesurée à cinq reprises, sera confrontée afin d'établir si l'élève a davantage tendance à rationaliser ses aspirations en fonction de son habitus. Ainsi, les données valideront ou invalideront les probabilités qu'il y ait rationalisation basée sur l'effet du parcours scolaire, mais que cette rationalisation prend ses assises sur l'habitus, à condition que les *rapports des cotes* suggèrent une influence positive, toutefois moins importante que celles des variables mesurées à propos de l'expérience scolaire.

Les premières analyses seront dites bivariées (brutes). Par la suite, pour l'analyse d'EEG, les mêmes blocs de variables seront confrontés les uns aux autres.

Suite à l'exposition des résultats des analyses longitudinales bivariées (brutes) à une ou plusieurs variables[17], une sélection sera effectuée selon le niveau de significativité (valeur de *P*) afin d'intégrer les variables dans les différents modèles d'analyse multivariée.

9.1 Les analyses longitudinales bivariées (brutes) et multivariées

Force est de noter qu'une mesure du test du khi-deux et un test postestimation de Wald ont été effectués en vue de valider l'existence d'un lien entre les variables. Précisons également que ces mesures indiquent la relation brute entre la variable dépendante et les variables indépendantes sans toutefois fournir d'information quant à la force d'association entre les variables indépendantes; de même, ces mesures ne permettent pas de faire ressortir les variations d'une variable en fonction des valeurs des autres. Par contre, les analyses multivariées qui suivront permettront de nous indiquer cette force.

Mentionnons avant tout que plus les années passent, moins le temps influence l'élaboration et la variation d'une aspiration scolaire de niveau universitaire (voir tableau 5). Les résultats suggèrent en effet que plus le temps passe ou, plus précisé-

[17] Les analyses multivariées de cette section ne servent qu'à étudier une même variable dont les résultats correspondent à différents cycles.

ment, plus les élèves passent du temps à l'école, moins ils auront tendance à changer d'aspiration, soit à passer d'une aspiration de niveau universitaire à une aspiration de niveau non universitaire.

Tableau 5
Tableau illustrant l'influence des années passées à l'école sur la variation des aspirations
Analyse bivariée avec la variable années
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Odds ratio	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : 2002		
2004	0.93	0.00
2006	0.82	0.00
2008	0.76	0.00
2010	0.74	0.00

Nombre d'observations = 49505
Wald khi-deux = (4) 312.70
Prob > khi-deux = 0.0000

9.0.1 L'ANALYSE LONGITUDINALE BRUTE : LA FORCE DES VARIABLES SUR LA VARIATION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES

Au terme de cette analyse (voir tableau 6), il est possible de convenir que l'ensemble des variables à l'étude joue sur le niveau d'aspiration élaboré et son maintien à travers le temps. Plus spécifiquement, il ressort des résultats présentés que l'influence des résultats scolaires surpasse celles de la position sociale (capital économique) et de l'héritage sociale (capital culturel des parents). À cet effet, comme base de « calcul rationnel », sur le choix du niveau d'aspiration et du maintien de celle-ci, l'expérience scolaire se démarque grandement (pour plus de précisions, voir annexe 5). À ce niveau, la moyenne générale déclarée, lors des études secondaires, serait le facteur le plus influent comparativement à l'ensemble des variables étudiées. Par ailleurs, pour l'analyse brute longitudinale, l'expérience scolaire aurait du même coup a plus d'influence que les autres variables sur les probabilités d'avoir et de maintenir une aspiration de niveau universitaire plutôt que non universitaire.

À la lumière de ces données, si nous devions encore une fois dessiner le portrait type de l'individu qui est le plus susceptible d'avoir et de maintenir tout au long de ses études une aspiration de niveau universitaire, ce portrait serait le suivant : ce serait une fille qui habite en région urbaine, dont les parents auraient des diplômes universitaires de deuxième ou troisième cycle et leur revenu annuel serait supérieur à 100 000 $. Ses parents auraient probablement un emploi du type professionnel libéral et seraient portés à discuter des études et de l'actualité avec leur fille.

Le parcours scolaire de cette fille serait le suivant : elle serait studieuse et consacrerait 15 heures et plus par semaine à ses devoirs. Par ailleurs, elle excellerait à l'école; jamais elle n'aurait redoublé un cours, et encore moins décroché. Ses moyennes de 90 % et plus feraient aussi foi de ses grandes capacités scolaires. Ses résultats dans les cours de langues et de sciences interviendraient davantage que les autres dans l'élaboration et le maintien d'une aspiration de niveau universitaire. Rappelons que l'influence des résultats scolaires au secondaire est plus importante que celle des résultats obtenus durant les études universitaires.

Afin de bien faire ressortir l'influence de chacune des variables, voire en établir une matrice de corrélation, des modèles multivariés avec l'ensemble des variables doivent être faits pour mettre en évidence lesquelles des variables ont le plus d'influence et voir s'il y a bel et bien une rationalité en habitus lors de l'élaboration et de la variation d'une aspiration. À ce moment-là, les *rapports des cotes* obtenus vont représenter le rapport qui existe entre l'aspiration de niveau universitaire et toutes les

variables indépendantes, et ce en considérant que ces variables sont en relation entre elles.

Les régressions effectuées permettront donc d'étudier l'association entre plusieurs variables quantitatives tout en analysant les variations de l'une en fonction des valeurs des autres. Le *rapport des cotes* exprimera la force de cette association, et par le fait même l'importance de la modalité d'association entre elles.

Tableau 6
Tableau des analyses bivariées de régression logistique d'estimation d'équation généralisée démontrant les probabilités de l'influence des variables indépendantes sur les aspirations scolaires réalistes
EJET, Canada, Cohorte A
Catégorie de référence – pour la variable dépendante : Aspirations scolaires réalistes non universitaires

Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire	Analyse bivariée ou effet brute
	Rapport des cotes
Variables en lien avec les catégories socioculturelles	
Langue maternelle	
Français	Réf.
Anglais	1.26***
Autre	2.55***
Lieu de résidence en 2000 et 2002	
Région rurale	Réf.
Région urbaine	1.83***
Lieu de résidence en 2004 à 2008	
Région rurale	Réf.
Région urbaine	1.82***
Variables en lien avec l'habitus	
Niveau d'études des parents – Capital social institutionnalisé	
DES	0.57***
DEC	Réf.
Université 1er cycle	2.54***
Université 2e et 3e cycles	6.18***
Revenu – Capital économique	
Moins de 30 000 $	0.75***
Entre 30 000 et 59 999 $	Réf.
Entre 60 000 et 99 999 $	1.65***
plus de 100 000 $	2.77***
Variables en lien avec l'expérience scolaire	
Moyenne déclarée en langue au secondaire	
90 – 100 %	9.16***
80 – 89 %	4.84***
70 – 79 %	2.04***
60 – 69 %	0.50***
Moins de 60 %	Réf.
Moyenne déclarée en sciences au secondaire	
90 – 100 %	9.24***
80 – 89 %	4.16***
70 – 79 %	1.93***
60 – 69 %	0.60***
Moins de 60 %	Réf.

Moyenne déclarée en mathématiques au secondaire	
90 – 100 %	5.83***
80 – 89 %	3.00***
70 – 79 %	1.62***
60 – 69 %	0.63***
Moins de 60 %	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 1 – 2000	
90 – 100 %	16.95***
80 – 89 %	6.67***
70 – 79 %	2.12***
60 – 69 %	0.53***
Moins de 60 %	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 2 – 2002	
90 – 100 %	28.06***
80 – 89 %	10.20***
70 – 79 %	2.76***
60 – 69 %	0.49***
Moins de 60 %	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 3 – 2004	
90 – 100 %	7.90***
80 – 89 %	3.17***
70 – 79 %	0.91*
60 – 69 %	0.17***
Moins de 60 %	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 2 – 2002	
90 – 100 %	4.39***
80 – 89 %	4.80***
70 – 79 %	1.86***
60 – 69 %	0.95***
Moins de 60 %	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 3 – 2004	
90 – 100 %	1.70***
80 – 89 %	2.50***
70 – 79 %	3.82***
60 – 69 %	2.00***
Moins de 60 %	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 4 – 2006	
90 – 100 %	0.92
80 – 89 %	1.26**
70 – 79 %	0.99
60 – 69 %	0.61***
Moins de 60 %	Réf.
Assiduité aux devoirs – cycle 1 – 2000	
Moins d'une heure	Réf.
1 à 3 heures	1.74***
4 à 7 heures	2.92***
8 à 14 heures	4.71***
15 heures et +	5.05***
Assiduité aux devoirs – cycle 2 – 2002	
Moins d'une heure	Réf.
1 à 3 heures	1.84***
4 à 7 heures	3.41
8 à 14 heures	5.59***
15 heures et +	8.07***
Assiduité aux devoirs – cycle 3 – 2004	
Moins d'une heure	Réf.
1 à 3 heures	0.39***
4 à 7 heures	0.89
8 à 14 heures	1.59***
15 heures et +	2.06***

Notes *p* (indice de signification) * :p < 0,1; ** : p : < 0,05; *** : p < 0,01

9.1 Des analyses complexes

À la suite de ces premières analyses, il a été possible de constater que pour l'ensemble des variables, le niveau de vraisemblance (valeur de *P*) se trouve en dessous du seuil de 0,05. Par contre, lorsqu'on étudie l'ensemble des variables dans un modèle d'analyse multivariée, le taux de significativité dépasse régulièrement le seuil de 0,05. Afin de bien cerner le rôle et l'influence de chacune des variables, un regroupement de catégories de variables a été fait pour les variables région d'habitation et province d'habitation dans le cas du bloc socioculturel. De plus, la variable soutien du bloc habitus a aussi été revue. Dans le bloc expérience scolaire, les catégories de la variable décrochage ont aussi été regroupées. Voici donc les analyses bivariées de ces nouvelles variables.

9.1.1. Le rôle de la province dans l'élaboration et le maintien d'une aspiration scolaire

Après regroupement des provinces, il est possible de constater que les effets de ce facteur changent considérablement. Des différences notables ressortent surtout dans le cas de l'Ouest et des Maritimes. Pour le cas de l'Ouest (RC : 1.26), un jeune qui habite dans cette zone aura plus de chances qu'un jeune Québécois de formuler une aspiration scolaire universitaire et de la conserver que d'aspirer à des études non universitaires; on observe la même chose pour un lieu d'habitation dans les Maritimes (RC : 1.21). Il est par contre à noter que résider en Ontario (RC : 1.35) augmente les probabilités, plus que dans les autres cas, d'avoir une aspiration de niveau universitaire par comparaison avec un élève du Québec. Résider dans les Prairies

n'influencerait pas plus l'élaboration et la variation des aspirations scolaires que le fait de résider au Québec.

Tableau 7
Tableau illustrant les probabilités que la province d'habitation (regroupée) peut influencer la variation des aspirations
Analyse bivariée du bloc socioculturel
Catégorie - V.D. - de référence: Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : Province de Québec		
Ouest	1.26	0.000
Prairies	1.03	0.536
Ontario	1.35	0.000
Maritimes	1.21	0.000

Number of obs = 49505
Wald khi-deux(4) = 39.08
Prob > khi-deux = 0.0000

9.1.2. L'INFLUENCE DE LA RÉGION D'HABITATION SUR LA PERSPECTIVE D'AVOIR DES ASPIRATIONS SCOLAIRES DE NIVEAU UNIVERSITAIRE

Lorsqu'on regroupe les variables qui représentent la région d'habitation (rurale ou urbaine) et qu'on observe cet élément dans une perspective longitudinale, il est possible de constater son influence. Que ce soit à la fin des études secondaires (RC : 1.83) ou pendant les études postsecondaires (RC : 1.82), le jeune a près de deux fois plus de chances d'avoir et de maintenir une aspiration scolaire universitaire plutôt que non universitaire s'il habite en région urbaine plutôt qu'en région rurale.

Tableau 8
Tableau illustrant les probabilités que la région d'habitation (lorsque les cycles sont pris séparément) puisse influencer la variation des aspirations
Analyses bivariées
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : région rurale		
Vivre en région urbaine lors des deux premiers cycles	1.83***	311.40
Vivre en région urbaine lors des trois derniers cycles	1.82***	297.27

Number of obs = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

Légende : *p* (indice de significativité) : *p < 0,05; ** : p : < 0,01; *** : p<0,001.

Comme il est démontré au tableau 9, cette influence se perpétue lorsque ces variables sont confrontées les unes aux autres. Bien que les variables qui représentent la région d'habitation perdent de leur influence, il est tout de même possible de convenir qu'un jeune qui habite en région urbaine et non rurale a plus de chances d'avoir une aspiration scolaire universitaire que non universitaire, jugée réalisable, et de la maintenir tout au long de ses études postsecondaires.

Tableau 9
Tableau illustrant les probabilités que la région d'habitation (lorsque les cycles sont confrontés les uns avec les autres) puisse influencer la variation des aspirations
Analyses multivariées
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : région rurale		
Vivre en région urbaine lors des deux premiers cycles	1.45	0.000
Vivre en région urbaine lors des trois derniers cycles	1.36	0.000

Number of obs = 49505
Wald khi-deux(2) = 341.40
Prob > khi-deux = 0.0000

9.1.3. L'IMPORTANCE DU SOUTIEN POUR UNE ASPIRATION SCOLAIRE RÉALISTE

Le soutien tend à jouer un rôle important dans l'élaboration et le maintien des aspirations. Si l'on regarde le soutien obtenu à la fin des études secondaires (voir tableau 10), soit entre 2000 (premier cycle) et 2002 (deuxième cycle), il est possible de constater qu'un jeune qui bénéficie d'un tel soutien aura tendance à élaborer et à

maintenir des aspirations scolaires de niveau universitaire plutôt que non universitaire, comparativement à ceux qui en reçoivent peu.

Tableau 10
Tableau illustrant les probabilités que le soutien familial (lorsque les cycles sont pris séparément) puisse influencer la variation des aspirations
Analyses bivariées
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : avoir peu de soutien		
Avoir du soutien de 2000 à 2002	1.51**	12.07 Prob > khi-deux =0.0005
Avoir du soutien de 2004 à 2008	1.54***	16.45 Prob > khi-deux =0.0000

Number of obs = 49505
Number of groups = 10373

Notes *p* (indice de signification) * :p< 0,1; ** : p : < 0,05; *** : p < 0,01.

Même constat lorsque nous analysons les données dans une perspective multivariée, soit que les deux variables sont confrontées l'une avec l'autre (tableau 11). Les données suggèrent que les jeunes bénéficiant de soutien tout au long de leurs études ont davantage de chances d'avoir et de conserver leur aspiration scolaire de niveau universitaire plutôt que non universitaire.

Tableau 11
Tableau illustrant les probabilités que le soutien familial (lorsque les cycles sont confrontés les uns avec les autres) puisse influencer la variation des aspirations
Analyse multivariée
Catégorie - V.D. - de référence: Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : avoir peu de soutien		
Avoir du soutien cycles 1 et 2	1.49	0.001
Avoir du soutien cycle 3 à 5	1.55	0.000

Number of obs= 49505
Wald khi-deux(2) = 27.13
Prob > khi-deux = 0.0000

9.1.4. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET SES RÉPERCUSSIONS À LONG TER

Le tableau ci-dessous suggère le rôle et l'influence à long terme du fait de connaître des séquences de décrochage pendant les études. Il est possible de constater que lors des deux premiers cycles, ne pas avoir décroché de ses études a un effet important sur le niveau d'aspirations scolaires. Un jeune qui n'aurait pas connu cette situation lors des dernières années d'études au secondaire aurait près de cinq fois plus de chances d'élaborer et de maintenir des aspirations universitaires. Cette tendance se renforce si le jeune élève ne décroche pas durant ses études postsecondaires. En effet, dans ce cas, celui-ci aurait six fois plus de chances de juger qu'il est judicieux d'avoir des aspirations universitaires plutôt que non universitaires et de les maintenir jusqu'à la fin de ses études.

Tableau 12
Tableau illustrant les Probabilité mesurée de l'influence du décrochage scolaire (cycles isolés) sur la variation des aspirations
Analyses bivariées
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : Avoir décroché		
Ne pas avoir décroché entre le 1er et 2e cycle	4.72***	236.93
Ne pas avoir décroché entre le 3e et 5e cycle	6.41***	788.80

Number of obs = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

Notes *p* (indice de signification) * : p < 0,1; ** : p : < 0,05; *** : p < 0,01

Si l'on analyse l'effet du décrochage dans une perspective multivariée, il est possible de faire une tout autre observation du fait que les regroupements de cycles seraient mis en confrontation les uns avec les autres (voir tableau 13). En effet, l'influence des deux premiers cycles perd de son importance. Il semblerait que ce soit durant les études postsecondaires (cycles 3 à 5) que l'aspiration de niveau universi-

taire et son maintien se confirment. Durant cette période, un jeune qui ne connaît pas de période de décrochage aurait sept fois plus de chances d'avoir et de maintenir une aspiration de niveau universitaire plutôt que non universitaire, comparativement à un jeune qui aurait décroché.

Tableau 13
Tableau illustrant les probabilités que le décrochage scolaire (lorsque les cycles sont confrontés les uns avec les autres) puisse influencer la variation des aspirations
Analyse multivariée
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	P>|z|
Catégorie - V.I. - de référence : Avoir décroché		
Ne pas avoir décroché aux cycles 1 et 2	0.71	0.008
Ne pas avoir décroché aux cycles 3 à 5	7.37	0.000

Number of obs = 49505
Wald khi-deux(2) = 795.34
Prob > khi-deux = 0.0000

9.2 Un aperçu des résultats : le capital culturel et son effet à long terme sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires

La nature longitudinale de l'enquête permet de constater d'emblée que la variation d'une aspiration scolaire réaliste se conçoit surtout sous l'influence des résultats scolaires (moyennes générales) ainsi que sous l'influence du volume de capital culturel des parents (catégorie de variable diplôme universitaire de 2e et 3e cycles), et dans une moindre mesure, selon le volume du capital économique (voir tableau 14). Cela signifie que malgré le temps passé à l'école, le capital culturel institutionnalisé maintient de façon importante son influence sur le niveau d'aspiration. Bien que le RC décroisse en passant de 6.18 à 4.26 pour terminer à 2.76, le RC du quatrième modèle d'analyse demeure l'un des plus importants. Ce qui suggère que même après avoir entamé des études de niveau non universitaire, après l'obtention de son diplôme secondaire, l'élève dont l'un des parents a un diplôme de 2e ou 3e cycle a près de trois

fois plus de chances de changer son niveau d'aspiration scolaire pour une aspiration universitaire.

À l'instar d'autres groupes de variables, ce tableau laisse poindre l'influence certaine de l'héritage social (le volume de capital culturel), comparativement à la position sociale (le volume de capital économique), tout comme les moyennes obtenues dans les dernières années d'études secondaires. Il est possible d'interpréter que lorsqu'un jeune obtient une moyenne entre 90 et 100 % (générale, langue, sciences) à la fin de ses études secondaires, il a jusqu'à environ 17 fois plus de chances de maintenir une aspiration scolaire de niveau universitaire ou de changer d'aspiration pour un niveau universitaire. Lorsqu'on remarque les RC obtenus pour les moyennes générales déclarées, lors des études postsecondaires, il est possible de constater que les probabilités que les probabilités d'adopter une aspiration universitaire plutôt que non universitaire, bien que moindres, demeurent importantes. Ceci laisse croire que l'expérience scolaire au secondaire serait davantage marquante dans l'élaboration et la variation d'une aspiration scolaire de niveau universitaire. Et, même lorsqu'on intègre l'ensemble des variables à l'étude, toutes années confondues (dernière colonne de droite, lire verticalement) les RC des résultats scolaires demeurent les plus élevés avec celui du niveau de diplôme des parents.

Il est donc possible de constater qu'un jeune élève aura tendance à être influencé, dès la fin des études secondaires, par le capital culturel hérité de ses parents, tout comme par son expérience scolaire, bien que cet effet ait tendance à s'affaiblir au fil du temps passé à l'école, pour élaborer une aspiration universitaire ou pour s'y

raviser en cours d'études. Or, dans cette perspective longitudinale, il est possible de constater que la variation de son aspiration scolaire va au-delà de la position sociale de l'élève. Ce dernier sera surtout influencé par ses résultats scolaire ainsi que par l'héritage culturel (volume de capital culturel) des parents, et ce, même après avoir expérimenté les enseignements de niveau non universitaire.

Tableau 14
Tableau illustrant un premier aperçu de l'analyse de régression logistique d'estimation d'équation généralisée sur les aspirations scolaires réalistes dans une perspective longitudinale
EJET, Canada, Cohorte A
Catégorie de référence – pour la variable dépendante : Aspirations scolaires réalistes non universitaires

Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire	Analyse bivariée ou effet brut	Variables socioculturelles (SC)	Variables SC avec variables en lien avec l'habitus (H)	Variables SC avec variables en lien avec l'expérience scolaire (PS)	Variables SC + H + PS
		Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes
Variables en lien avec l'habitus					
Niveau d'études des parents – Capital social institutionnalisé					
DES	0.57***		0.67***		0.74***
DEC	Réf.		Réf.		Réf.
Université 1er cycle	2.54***		2.12***		1.60***
Université 2e et 3e cycles	6.18***		4.26***		2.76***
Revenu – Capital économique					
Moins de 30 000 $	0.75***		0.86*		0.92
Entre 30 000 et 59 999 $	Réf.		Réf.		Réf.
Entre 60 000 et 99 999 $	1.65***		1.25***		1.16***
Plus de 100 000 $	2.77***		1.50***		1.41***
Variables en lien avec l'expérience scolaire					
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 1 – 2000					
90 – 100 %	16.95***			1.64***	1.67***
80 – 89 %	6.67***			1.36***	1.38***
70 – 79 %	2.12***			1.14*	1.15*
60 – 69 %	0.53***			1.18*	1.21
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 2 – 2002					
90 – 100 %	28.06***			4.18***	3.82***
80 – 89 %	10.20***			2.60***	2.50***
70 – 79 %	2.76***			1.55***	1.53***
60 – 69 %	0.49***			0.77	0.76
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 3 - 2004					
90 – 100 %	7.90***			2.24***	2.21***
80 – 89 %	3.17***			1.64***	1.66***
70 – 79 %	0.91*			1.14*	1.17*

60 – 69 %	0.17***			0.67*	0.70*
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 2 – 2002					
90 – 100 %	4.39***			1.79	1.63
80 – 89 %	4.80***			3.51***	3.30***
70 – 79 %	1.86***			2.08***	2.00***
60 – 69 %	0.95***			1.70	1.61
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 3 – 2004					
90 – 100 %	1.70***			2.12***	2.05***
80 – 89 %	2.50***			2.56***	2.16***
70 – 79 %	3.82***			1.16*	1.08
60 – 69 %	2.00***			0.67***	0.63*
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 4 – 2006					
90 – 100 %	0.92			2.45***	2.31***
80 – 89 %	1.26**			1.79***	1.75***
70 – 79 %	0.99			1.33***	1.32**
60 – 69 %	0.61***			0.70*	0.68*
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.

Notes *p* (indice de signification) * : p< 0,1; ** : p : < 0,05; *** : p < 0,01

9.3 L'ANALYSE LONGITUDINALE MULTIVARIÉE : UN REGARD LONGITUDINAL SUR LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LE MAINTIEN OU LA VARIATION VERS UNE ASPIRATION SCOLAIRE RÉALISTE DE NIVEAU UNIVERSITAIRE

Les analyses longitudinales, qui s'attardent aux effets des différentes variables sur la variation des aspirations scolaires réalistes, font ressortir plusieurs changements comparativement aux analyses bivariées et transversales. Dans l'ensemble, il y a une perte révélatrice au niveau de la significativité[18] de plusieurs variables, et ce peu importe le bloc de variables. C'est ce que le tableau 15 dévoile. L'absence de significativité est notable pour des catégories de variables telles que *l'anglais* comme langue

[18] Il est à noter que plus la *valeur p* est élevée, moins il est possible de croire que la relation observée entre les variables (dans l'échantillon) puisse être un indicateur fiable (le seuil de significativité exprime la probabilité d'exclure un phénomène alors que celui-ci est vrai) pour la relation entre les variables correspondantes dans la population. En d'autres mots, la *valeur p* désigne la probabilité d'erreur associée à l'acceptation du résultat observé comme correct (valide), c'est-à-dire qu'il est possible que les résultats obtenus soient faux (Champely, Verdot, 2007).

maternelle, quelques catégories socioprofessionnelles, la province de *l'Ontario*, la moyenne déclarée en mathématiques, etc. En somme, l'effet de ces catégories de variables, dans une perspective longitudinale, n'est pas plus important que la catégorie de référence.

Tableau 15
Tableau illustrant l'analyse complète de régression logistique d'estimation d'équation généralisée sur les aspirations scolaires réalistes dans une perspective longitudinale
EJET, Canada, Cohorte A
Catégorie de référence – pour la variable dépendante : Aspirations scolaires réalistes non universitaires

Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire	Analyse bivariée ou effet brute	Variables socioculturelles (SC)	Variables SC avec variables en lien avec l'habitus (H)	Variables SC avec variables en lien avec l'expérience scolaire (PS)	Variables SC + H + PS
		Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes	Rapport des cotes
Année à l'étude					
2002	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
2004	0.93***	0.92***	0.92***	0.90***	0.89***
2006	0.82***	0.80***	0.80***	0.75***	0.74***
2008	0.76***	0.74***	0.73***	0.66***	0.65***
Variables en lien avec les catégories socioculturelles					
Sexe					
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Femme	1.77***	1.94***	2.06***	1.22***	1.33***
Langue maternelle					
Français	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Anglais	1.26***	1.18*	1.10	1.09	1.51
Autre	2.55***	2.57***	2.53***	1.93***	1.94***
Lieu de résidence en 2000 et 2002					
Région rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Région urbaine	1.83***	1.39***	1.22**	1.73***	1.56***
Lieu de résidence en 2004 à 2008					
Région rurale	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Région urbaine	1.82***	1.35***	1.29***	1.21*	1.19*
Catégories socioprofessionnelles					
Administrateurs et professionnels	1.78***	1.89***	1.32***	1.50***	1.17*
Semi-professionnels et cadres moyens	0.87	1.00	1.03	0.75	0.76
Cols blancs supérieurs	2.93***	3.01***	1.57***	2.14***	1.41***
Petits cols blancs	1.25*	1.23*	1.08	1.09	1.01
Ouvriers spécialisés	1.53***	1.52***	1.32***	1.28***	1.18*
Employé de service	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Ouvriers	0.89	0.87	0.95	0.99	1.04
Manœuvres	0.67	0.67*	0.81	0.83	0.91
Provinces					
Ouest	1.26***	1.00	0.93	1.43***	1.33*
Prairies	1.03***	1.02	1.06	1.24*	1.25*
Ontario	1.35***	1.09	1.03	1.18	1.11
Québec	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Maritimes	1.21***	1.37***	1.42***	1.54***	1.54***
Variables en lien avec l'habitus					

Niveau d'études des parents – Capital social institutionnalisé					
DES	0.57***		0.67***		0.74***
DEC	Réf.		Réf.		Réf.
Université 1er cycle	2.54***		2.12***		1.60***
Université 2e et 3e cycles	6.18***		4.26***		2.76***
Revenu – Capital économique					
Moins de 30 000 $	0.75***		0.86*		0.92
Entre 30 000 et 59 999 $	Réf.		Réf.		Réf.
Entre 60 000 et 99 999 $	1.65***		1.25***		1.16***
Plus de 100 000 $	2.77***		1.50***		1.41***
Discussion portant sur les projets d'éducations – Capital culturel incorporé					
En avoir	1.57***		0.91		0.99
En faire peu	Réf.		Réf.		Réf.
Discussion portant sur l'actualité – Capital culturel incorporé					
En avoir	1.20**		1.29***		1.17***
En faire peu	Réf.		Réf.		Réf.
Activités (loisirs et culturelles) – 2000 – Capital culturel objectivé					
En avoir	1.34***		1.09		0.92
En faire peu	Réf.		Réf.		Réf.
Soutiens 2000 et 2002 – Capital social					
En avoir	1.51***		1.41*		0.71*
En faire peu	Réf.		Réf.		Réf.
Soutiens 2004 à 2008 – Capital social					
En avoir	1.54***		1.31*		0.91
En faire peu	Réf.		Réf.		Réf.
Variables en lien avec l'expérience scolaire					
Établissement d'enseignement secondaire					
Privé	0.44***			1.52***	1.28*
Public	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne déclarée en langue au secondaire					
90 – 100 %	9.16***			1.45***	1.36**
80 – 89 %	4.84***			1.43***	1.3***
70 – 79 %	2.04***			1.18*	1.18*
60 – 69 %	0.50***			0.80*	0.82
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne déclarée en sciences au secondaire					
90 – 100 %	9.24***			1.51***	1.50***
80 – 89 %	4.16***			1.31***	1.28***
70 – 79 %	1.93***			1.13*	1.13*
60 – 69 %	0.60***			0.94	0.92
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne déclarée en mathématiques au secondaire					
90 – 100 %	5.83***			0.99	1.03
80 – 89 %	3.00***			0.98	0.99
70 – 79 %	1.62***			0.90	0.91
60 – 69 %	0.63***			0.77***	0.78***
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 1 – 2000					
90 – 100 %	16.95***			1.64***	1.67***
80 – 89 %	6.67***			1.36***	1.38***
70 – 79 %	2.12***			1.14*	1.15*
60 – 69 %	0.53***			1.18*	1.21
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 2 – 2002					
90 – 100 %	28.06***			4.18***	3.82***
80 – 89 %	10.20***			2.60***	2.50***
70 – 79 %	2.76***			1.55***	1.53***
60 – 69 %	0.49***			0.77	0.76
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 3 – 2004					

90 – 100 %	7.90***			2.24***	2.21***
80 – 89 %	3.17***			1.64***	1.66***
70 – 79 %	0.91*			1.14*	1.17*
60 – 69 %	0.17***			0.67*	0.70*
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 2 – 2002					
90 – 100 %	4.39***			1.79	1.63
80 – 89 %	4.80***			3.51***	3.30***
70 – 79 %	1.86***			2.08***	2.00***
60 – 69 %	0.95***			1.70	1.61
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 3 – 2004					
90 – 100 %	1.70***			2.12***	2.05***
80 – 89 %	2.50***			2.56***	2.16***
70 – 79 %	3.82***			1.16*	1.08
60 – 69 %	2.00***			0.67***	0.63*
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 4 – 2006					
90 – 100 %	0.92***			2.45***	2.31***
80 – 89 %	1.26*			1.79***	1.75***
70 – 79 %	0.99***			1.33***	1.32**
60 – 69 %	0.61			0.70*	0.68*
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.
Assiduité aux devoirs – cycle 1 – 2000					
Moins d'une heure	Réf.			Réf.	Réf.
1 à 3 heures	1.74***			0.92	0.94
4 à 7 heures	2.92***			1.09	1.06
8 à 14 heures	4.71***			1.15	1.13
15 heures et +	5.05***			1.16	1.15
Assiduité aux devoirs – cycle 2 – 2002					
Moins d'une heure	Réf.			Réf.	Réf.
1 à 3 heures	1.84***			0.77**	0.77**
4 à 7 heures	3.41***			1.24***	1.25***
8 à 14 heures	5.59***			1.56***	1.55***
15 heures et +	8.07***			1.86***	1.79***
Assiduité aux devoirs – cycle 3 – 2004					
Moins d'une heure	Réf.			Réf.	Réf.
1 à 3 heures	0.39***			0.73*	0.73*
4 à 7 heures	0.89			1.11	1.10
8 à 14 heures	1.59***			1.55***	1.43**
15 heures et +	2.06***			1.99***	2.06***
Décrochage 2002 et 2004					
Oui	Réf.			Réf.	Réf.
non	4.72***			0.81	0.88
Décrochage 2006 à 2008					
Oui	Réf.			Réf.	Réf.
non	6.41***			1.81***	1.73***
Redoublement une année 2002 – cycle 2					
Oui	Réf.			Réf.	Réf.
Non	3.89***			1.92***	1.88***
Redoublement une année 2004 – cycle 3					
Oui	Réf.			Réf.	Réf.
Non	1.28***			0.74***	0.73***
Redoublement une année 2006 – cycle 4					
Oui	Réf.			Réf.	Réf.
Non	0.26***			0.73*	0.75*
Redoublement une année 2008 – cycle 5					
Oui	Réf.			Réf.	Réf.
Non	0.27***			0.84	0.88
Avoir suivi des cours de rattrapage avant 2000 – cycle 1					
Oui	Réf.			Réf.	Réf.
Non	2.24***			1.18**	1.19***

Catégories de variables		Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Number of obs		49505	49505	49505	49505
Wald khi-deux		(20) 1583.15	(30) 2315.8	(76) 4832.87	(87) 5045.12
Prob > khi-deux		0.000	0.000	0.000	0.000

Notes *p* (indice de signification) * :p< 0,1; ** : p : < 0,05; *** : p < 0,01. Remarque : on appelle effet brut l'analyse entre la variable indépendante et une variable dépendante (donc en excluant toutes les autres variables du modèle).

9.3.1 L'EFFET DU TEMPS

En s'attardant sur la variable *année*, on y voit l'influence que peut avoir le temps sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes. Nous constatons en effet que le « temps » maintient son impact dans chacun des modèles. Il est à noter que l'analyse bivariée et l'analyse multivariée se rejoignent à ce niveau. Plus les élèves avancent dans leurs études, moins ils ont de chances de changer d'aspiration scolaire de niveau universitaire, comme l'indique la pente descendante des RC de chacun des modèles. C'est donc dire que lorsqu'il y a aspiration de niveau universitaire, dès la fin des études secondaires, les probabilités que ce niveau d'aspiration se maintienne tout au long du parcours scolaire postsecondaire sont plus importantes que si l'élève avait élaboré une aspiration de niveau non universitaire.

9.3.2 LE PREMIER MODÈLE D'ANALYSE MULTIVARIÉE LONGITUDINALE : LES VARIABLES SOCIOCULTURELLES

Pour le bloc de variables socioculturelles, il est possible de constater que l'ensemble de ces variables réagit en moyenne de la même façon que lors de l'analyse multivariée transversale. Les RC suggèrent aussi que les forces des associations entre les variables ont augmenté pour la variable sexe (être une fille) et pour la catégorie « autre langue » concernant la variable langue maternelle, et que l'effet du lieu d'habitation (région urbaine) intervient toujours sur les probabilités que les jeunes

réajustent leur aspiration. Toutefois ici, les analyses suggèrent, en plus, que ces variables et catégories de variables agissent sur les probabilités que ces jeunes maintiennent leur aspiration universitaire tout au long de leurs études.

En portant un regard plus averti sur les valeurs exprimées par les RC, l'on s'aperçoit pour la variable *langue maternelle* et plus précisément sa catégorie « anglais » (RC : 1.18**) que son effet diminue ainsi que son niveau de significativité, bien qu'il demeure important. Malgré tout, une personne dont la langue maternelle est l'anglais et qui a d'abord élaboré une aspiration de niveau non universitaire aura davantage tendance à changer de niveau d'aspiration qu'une personne dont la langue maternelle est le français. De plus, la probabilité pour une personne de langue maternelle *autre* (RC : 2.57) que l'anglais ou le français de troquer une aspiration non universitaire pour une aspiration universitaire est pratiquement trois fois plus grande.

Habiter en région urbaine aurait un effet positif sur la variation des aspirations scolaires. Son effet tant à demeurer le même à travers le temps (2000 à 2002 : RC de l'effet bivarié, 1.83; premier modèle, 1.39 et 2004 à 2008 : RC de l'effet bivarié, 1.82; premier modèle, 1.35). Ce qui signifie que lorsqu'un élève habite en région urbaine et qu'il a d'abord élaboré une aspiration de niveau non universitaire, les probabilités qu'il se réajuste à une aspiration universitaire sont pratiquement 1,5 fois plus fortes, et ce, tout au long de ses études postsecondaires.

La catégorie de variable la plus influente sur la possibilité qu'il y ait changement du niveau d'aspiration scolaire, soit de passer d'une aspiration non universitaire

à universitaire, se retrouve chez les catégories socioprofessionnelles, pour le premier modèle. La catégorie *col blanc supérieur* augmenterait considérablement les chances de changer d'aspiration lorsque le jeune aurait d'abord élaboré une aspiration de niveau non universitaire. Dans les faits, si le parent pratique ce genre de métier, l'enfant aurait trois fois plus de chances, considérant l'ensemble des variables, de changer d'aspiration durant ses études postsecondaires qu'un enfant dont les parents seraient employés de service.

Quant aux provinces, les probabilités qu'il y ait réajustement des aspirations pour une aspiration universitaire sont plutôt importantes. Les résultats suggèrent qu'il faudrait habiter dans l'une des provinces des Maritimes (RC : 1.37) plutôt qu'au Québec (catégorie de référence) pour augmenter les chances d'un réajustement d'aspiration. Pour les autres secteurs du Canada; l'Ouest canadien, les Prairies et l'Ontario n'interviendraient pas davantage que le fait d'habiter la province du Québec.

9.3.3 Le deuxième modèle d'analyse longitudinale : les variables socioculturelles et les variables qui composent l'habitus

Il résulte du deuxième modèle d'analyse, en général, une diminution de l'importance des variables socioculturelles par rapport à l'analyse bivariée et comparativement au premier modèle, outre pour les catégories de variables femme, autres langues maternelles et la catégorie Maritimes pour la variable provinces. Autrement dit, l'impact des variables socioculturelles combiné à l'impact de celles ayant un lien avec l'habitus s'atténue légèrement. L'effet des variables socioculturelles serait

moins important sur les probabilités de changer d'aspiration. Ce qui laisserait donc une plus grande influence aux variables qui composent l'habitus de l'élève.

Cela dit, lorsque l'habitus est pris en compte, les probabilités que les filles changent d'une aspiration non universitaire à universitaire sont encore plus importantes (RC de l'effet bivarié = 1.77; du premier modèle = 1.94; du deuxième modèle 2.06). Pour ce qui est de parler une autre langue maternelle que le français ou l'anglais, la tendance reste sensiblement la même (RC de l'effet bivarié = 2.55; du premier modèle = 2.57; du deuxième modèle 2.53). Même chose pour la variable provinces. Habiter dans les Maritimes interviendrait sur la variation d'une aspiration universitaire de façon considérable; la valeur du RC passerait de 1.21 (analyse bivariée) à 1.37 pour le deuxième modèle et à 1.42 pour le troisième modèle.

Toutefois, en s'attardant à l'anglais comme langue maternelle, il apparaît que son influence perd tout son pouvoir d'inflexion en considérant l'habitus; l'anglais n'influencerait pas plus que le français l'élaboration et le maintien d'une aspiration universitaire. La réunion des variables socioculturelles avec celles liées à l'habitus modifie également l'impact de la région d'habitation sur le niveau d'aspiration. Or, sur ce point, le fait d'habiter en région urbaine en 2000 et 2002 (RC du deuxième modèle, 1.22) et en 2004 jusqu'en 2008 (RC du deuxième modèle, 1.29) perdrait de son influence sur les probabilités de changer de niveau d'aspiration durant les études postsecondaires (RC, 2000 à 2002 : 1.83 – analyse bivariée – 1.39 – premier modèle; 2004 à 2008 : 1.82 – analyse bivariée – 1.35 – premier modèle). Quant à la province de résidence, l'impact de celle-ci se fonde sur le fait qu'elles ont toutes perdu leur

niveau de significativité (excepté les Maritimes), c'est-à-dire qu'elles n'influencent pas plus la variation d'aspiration que le Québec. Il en va de même en ce qui concerne la profession des parents. Il est à noter que les types de profession *petits cols blancs*, *ouvriers*, *manœuvres* ainsi que *semi-professionnels et cadres moyens* n'ont pas plus d'influence sur la variation des aspirations que si l'un des parents est employé de service (catégorie de référence).

9.3.4. Le rôle et l'impact de l'habitus pour ce deuxième modèle

Concernant les variables propres à l'habitus, en général, le risque relatif qu'un jeune change de niveau d'aspiration scolaire s'est atténué, lorsque contrôlé avec les variables socioculturelles. Si nous plongeons dans le détail, il est possible de remarquer que le niveau d'études des parents (capital culturel institutionnalisé) offre le meilleur rapport de chance pour que leurs enfants passent d'une aspiration scolaire non universitaire à universitaire et que cette dernière soit maintenue tout au long des études postsecondaires. Plus précisément, les diplômes de deuxième et troisième cycles auraient la meilleure valeur prédictive sur la variation des aspirations (RC de 6.18, analyse bivariée – RC de 4.26, deuxième modèle) quoiqu'elles aient légèrement perdu de leur influence lorsqu'on les confronte aux variables socioculturelles. Quant au revenu des parents (capital économique) qui représente la position sociale de la famille, la tendance se maintient, c'est-à-dire que plus le revenu est élevé plus les probabilités qu'il y ait un changement d'aspiration sont fortes. Autrement dit, si l'enfant a d'abord élaboré une aspiration de niveau non universitaire, les probabilités qu'il change pour une aspiration universitaire durant son parcours postsecondaire sont

de l'ordre d'une fois et demie lorsque ses parents déclarent un revenu de plus de 100 000 $ (RC : 1.50).

Il en va de même pour l'influence que peuvent avoir les nombreuses discussions, entre parent et enfant, abordant l'actualité (capital culturel incorporé). Plus nombreuses sont les discussions plus la probabilité de passer d'une aspiration non universitaire à universitaire augmente. Quant au capital culturel objectivé et au capital social, il advient que ceux-ci perdent de leur influence sur la variation des aspirations.

9.3.5. Le rôle et l'influence du capital économique et du capital culturel institutionnalisé sur la variation des aspirations scolaires réalistes de niveau universitaire

En fait, l'analyse révèle l'importance du capital économique et culturel institutionnel. Ces capitaux demeurent les facteurs les plus influents, au terme de cette analyse, sur la probabilité relative qu'un jeune qui a préalablement mentionné aspirer à des études non universitaires change pour des études universitaires avant la fin de ses études. C'est donc dire que l'habitus, plus particulièrement le capital économique et surtout le capital culturel institutionnalisé, joue bel et bien un rôle dans la variation d'une aspiration scolaire réaliste, du fait qu'il arrive à capturer l'effet des variables socioculturelles, outre celle du sexe qui a pris en importance.

9.3.6 Le troisième modèle d'analyse longitudinale : les réactions des variables socioculturelles face à l'expérience scolaire

Le troisième modèle consiste à analyser la part de la variance partagée apportée par l'expérience scolaire. Dans son ensemble, ce modèle d'analyse laisse voir un affaiblissement de l'influence des variables socioculturelles et un important affaiblis-

sement de l'influence de l'expérience scolaire sur la variation des aspirations scolaires.

9.3.7. LA RÉACTION DES VARIABLES SOCIOCULTURELLES – D'UN MODÈLE À L'AUTRE

En portant un regard plus affiné sur la question (voir tableau 15), il est possible de constater que lorsqu'on intègre les variables en lien avec l'expérience scolaire, elles réussissent à capturer davantage les variables socioculturelles que les variables rattachées à l'habitus, comparativement à l'analyse bivariée ainsi qu'aux modèles précédents. En observant les RC, il apparaît que l'impact du sexe perdrait de ses probabilités prédictives (RC : 1.77 – analyse bivariée; RC : 1.94 – premier modèle; RC : 2.06 – deuxième modèle; RC : 1.22 – troisième modèle). Quant à la langue maternelle, celle-ci perd aussi de son influence sur les probabilités d'aspirer à des études universitaires, que ce soit pour l'anglais (qui demeure toujours non significatif) ou pour une *langue autre* qui varie de 2.55 (analyse bivariée) à 2.57 (premier modèle), ainsi qu'à 2.53 (deuxième modèle) pour chuter à 1.94 au troisième modèle. Par contre, l'influence de la région est plus importante que dans les précédents modèles, en ce qui concerne les années 2000 et 2002 (combinaison des deux premiers cycles). Sa valeur prédictive varie de 1.83 (analyse bivariée) à 1.39 (premier modèle), ainsi qu'à 1.22 (deuxième modèle) pour se hisser à 1.73 au troisième modèle. Il est donc possible d'affirmer que le fait d'habiter en région urbaine à la fin des études secondaires (2000) et au début des études postsecondaires (2002) augmente les probabilités de changer d'aspiration, soit de passer à une aspiration non universitaire à universi-

taire et de maintenir cette dernière tout au long des études postsecondaires. Ce que confirme la variable lieu de résidence de 2004 à 2008.

La même tendance s'exerce pour les provinces et les catégories socioprofessionnelles lorsque l'effet de ces variables est comparé avec les modèles précédents, à une exception près : la région de l'Ouest du Canada, où le RC vient à influencer les aspirations universitaires comparativement aux modèles un et deux. Ici, il offre environ 1,5 fois plus de chances de passer d'une aspiration scolaire non universitaire à universitaire, ce qui est d'ailleurs plus important comme valeur prédictive que l'analyse bivariée (*RC :* 1.26). Quant aux catégories socioprofessionnelles, la tendance se maintient, excepté pour la catégorie *col blanc supérieur* dont la valeur prédictive devient plus forte (*RC* 2.14 au troisième modèle et de 1.57 au deuxième modèle) et se rapproche de l'analyse bivariée comme du premier modèle.

À ce niveau, il est possible de remarquer que l'effet de l'expérience scolaire capture davantage l'effet prédictif de plusieurs variables socioculturelles sur l'élaboration d'une aspiration scolaire universitaire, plutôt que les variables qui composent l'habitus. Il semblerait, lorsqu'on la compare avec l'habitus (deuxième modèle), que l'expérience scolaire surpasse les facteurs socioculturels et l'habitus lors de la réflexion qu'un jeune peut avoir sur une aspiration universitaire.

9.3.8. L'EFFET DES VARIABLES QUI COMPOSENT L'EXPERIENCE SCOLAIRE

Les variables qui composent l'expérience scolaire sont grandement atteintes dans leur effet prédictif sur la variation d'une aspiration scolaire réaliste de niveau

non universitaire à universitaire. L'influence qu'elles pouvaient avoir lors de l'analyse bivariée tombe pour plusieurs catégories de variables et même plusieurs variables.

Les RC des variables *moyennes en mathématiques*, *assiduité aux devoirs – cycle 1, décrochage scolaire 2002 et 2004*, *avoir doublé 2006 et 2008* ne sont plus significatives, c'est-à-dire qu'elles n'influencent pas plus que la catégorie de variable de référence la possibilité d'un changement de niveau d'aspiration scolaire. C'est donc dire que leur effet peut être dû au hasard.

Quant aux variables qui interviennent, l'on constate la grande influence de la moyenne générale déclarée au secondaire et particulièrement celle au deuxième cycle. Son analyse bivariée, pour une moyenne de plus de 90 %, était la plus importante avec un RC de 28.06 et elle demeure l'une des plus importantes, dans tous les modèles d'analyse, avec un RC de 4.18. Ce qui signifie qu'après avoir contrôlé les variables socioculturelles et les autres qui composent l'expérience scolaire, obtenir une moyenne de plus de 90 % à la fin de ses études secondaires augmenterait de quatre fois les probabilités que le jeune ait tendance à réviser son aspiration s'il avait préalablement mentionné aspirer à des études non universitaires. Cette même tendance, mais avec moins de force, se poursuit pour les autres moyennes générales déclarées aux différents cycles. Dans l'ensemble, lorsqu'un jeune mentionne avoir une moyenne de plus de 90 %, que ce soit au secondaire (cycle 1) ou au postsecondaire, il aurait sensiblement deux fois plus de chances de vouloir faire par la suite des études

universitaires et de maintenir cette aspiration tout au long desdites études. Il est à noter que moins bons sont les résultats moins les jeunes ont de chances de changer de niveau d'aspiration; même, une moyenne entre 60 % et 69 % n'interviendrait pas plus sur le niveau d'aspiration universitaire qu'une moyenne (secondaire ou postsecondaire) inférieure à 60 %.

Concernant les variables assiduité aux devoirs (cycle 1 au cycle 3), décrochage scolaire et redoublement, les valeurs du RC sont considérablement réduites, lorsqu'elles sont contrôlées avec l'ensemble des variables du troisième modèle. Bien qu'elles demeurent dans l'ensemble significatives, il est à noter que plus le temps passe, moins elles agissent sur la variation des aspirations scolaires universitaires.

En somme, le degré de dépendance entre les variables d'expérience scolaire et les aspirations scolaires réalistes de niveau universitaire est fortement affaibli lorsqu'on les associe à l'ensemble des variables du troisième modèle. Certes, elles interviennent toujours, voire avec une influence notable, dans les probabilités d'avoir des aspirations scolaires de niveau universitaire plutôt que non universitaire, mais leur poids se voit fortement atténué. Ce modèle laisse présager que les variables socioculturelles amortissent le rôle et l'influence de l'expérience scolaire comparativement à l'habitus qui conserve davantage son effet.

9.3.7. L'HABITUS ET L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE : L'ÉLABORATION D'UNE ASPIRATION SCOLAIRE UNIVERSITAIRE RÉALISTE

Il semble donc possible de distinguer un mouvement non conforme de glissement des valeurs des RC, pour les variables socioculturelles, entre le deuxième et le

troisième modèle. Ce glissement fait ressortir le rôle et l'impact que peut avoir l'habitus contrairement à l'expérience scolaire sur les probabilités qu'un jeune change de niveau d'aspiration scolaire. La perte de valeur des RC entre l'analyse bivariée et le modèle 3 (expérience scolaire) est plus importante qu'entre l'analyse bivariée et le modèle 2 de l'habitus. Ceci laisse présager, qu'après quelques années à étudier, l'habitus affecterait moins la variation des aspirations scolaires réalistes que les origines socioculturelles et biologiques (sexe).

Lorsque l'ensemble de ces variables est mis en relation, on remarque que le degré de dépendance de l'habitus face aux aspirations scolaires réalistes de niveau universitaire est beaucoup moins altéré que les variables d'expérience scolaire. Ce serait dire que dans l'ensemble les variables de l'habitus maintiennent davantage leur influence sur la variation des aspirations scolaires réalistes de niveau universitaire que les variables d'expérience scolaire lorsqu'elles sont mises en relation avec les variables socioculturelles.

9.3.8 Le quatrième modèle, le modèle complet : toutes choses égales par ailleurs

Ce quatrième modèle, impliquant toutes les variables à l'étude, permet de constater, en général, la même tendance dans la variation des valeurs des RC, et même des taux de signification (valeur de *P*). Pour ce qui est des variables en lien avec l'habitus, elles perdent toutes également de leur influence sur la probabilité qu'un jeune change de niveau d'aspiration. Même chose pour les variables liées à l'expérience scolaire. Elles perdent légèrement de leur influence, ce qui n'est pas anormal, dans un cas comme dans l'autre, du fait que toutes les variables y sont inté-

grées, ceci faisant considérablement augmenter le degré de liberté (modèle 4, 87; modèle 3, 76; modèle 2, 31; modèle 1, 20), ce qui intervient sur le rapport de chance.

9.4 L'HABITUS OU L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE?

Le premier constat qu'il est possible de poser est que les variables à l'étude réagissent fortement lorsqu'on les associe les unes aux autres. À propos de l'expérience scolaire, les données suggèrent qu'elle jouerait un plus grand rôle au fur et à mesure que les études avancent sur l'élaboration et la variation d'une aspiration scolaire réaliste. La variation des RC suggère l'influence du capital économique, mais surtout du capital culturel institutionnalisé. L'analyse d'EEG (voir tableau 13) suggère que plus le revenu est élevé, plus les probabilités demeurent importantes qu'il y ait variation d'aspiration, et ce pour les modèles 2 et 4 de l'analyse multivariée. Il en va de même pour le capital culturel institutionnalisé. Plus le niveau d'études des parents tend vers des études universitaires de 2e ou 3e cycle, plus les probabilités que leurs enfants changent d'aspiration scolaire non universitaire pour universitaire soient importantes (Université 2e et 3e cycles : analyse bivariée, 6.18; deuxième modèle, 4.26; quatrième modèle 2.76). Les résultats obtenus suggèrent clairement le maintien de la contribution des capitaux économique et culturel institutionnalisé dans la variation des aspirations.

Comme pour l'analyse transversale, un test d'interaction a été fait et cette fois, dans une perspective longitudinale, il n'y a pas de corrélation entre les deux (voir tableau 1.2 de l'annexe 1), du fait que les niveaux de significativité sont supérieurs à 0,05. C'est donc dire que l'effet de la classe sociale est beaucoup moins probable que

celui du niveau de scolarité des parents sur la variation vers une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire.

Il est aussi possible de constater que l'expérience scolaire antérieure agit bel et bien sur la variation d'une aspiration scolaire. Bien que son influence ait été considérablement fragilisée, il n'en demeure pas moins que l'expérience scolaire au secondaire, surtout la moyenne générale, serait l'un des facteurs les plus influents. Plus les résultats scolaires sont élevés plus la chance augmente chez les jeunes d'aspirer à des études universitaires après avoir préalablement élaboré une aspiration de niveau non universitaire, et plus ils sont persuadés qu'il est réalisable d'aller au bout d'une aspiration scolaire universitaire, bien que leur force s'estompe durant l'expérience scolaire. L'étude longitudinale suggère également que les variables comme : assiduité aux devoirs, décrochage (plus vers la fin du parcours scolaire), redoublement (plus au début du parcours scolaire) interviennent considérablement sur les probabilités qu'il y ait variation du niveau d'aspiration, soit vers un niveau universitaire. Ce qui suggère que l'expérience scolaire prend beaucoup d'importance dans la variation des aspirations scolaires.

9.5 Des tests de vraisemblance et de corrélation pour valider les modèles

Finalement, une dernière analyse s'impose pour permettre de connaître la contribution des blocs des variables socioculturelles, habitus et expérience scolaire dans la valeur des paramètres basés sur l'estimation de l'échantillon des modèles statistiques.

9.5.1 Le test de Wald

Avec l'aide du test de Wald (voir tableau 15), il est possible de mettre à l'épreuve la vraie valeur des statistiques obtenues et de l'état de la contribution du bloc de variables sur la variable dépendante. Par ailleurs, ce rendement intègre les degrés de liberté dans l'estimation de la variance. En somme, la valeur du test de Wald a pour intention de fournir l'information nécessaire qui permet de déterminer la puissance des résultats obtenus. Si un test est positif, la valeur de la statistique du test tendra plus ou moins vers l'infini (Davidson, 2012), ce qui permet de comparer les statistiques des modèles d'analyse concurrentes lorsque les tests peuvent sembler convergents.

Pour les seules variables *socioculturelles,* le test de Wald obtient un degré de variance de la liberté au niveau le plus petit, de l'ensemble des modèles statistiques, qui correspond à 1583.15 avec un degré de liberté de 20 (voir chiffre entre parenthèses à la fin du tableau 15). Leurs contributions demeurent assez faibles sur la variable dépendante, bien qu'elles soient significatives (Prob>khi-deux = 0.000). L'ajout du bloc *habitus* permet de hausser la valeur des paramètres expliquée à 2315.8 avec un degré de liberté de 31. Pour les deux premiers blocs cumulés le Prob>khi-deux = 0.000, ce qui suggère que cette contribution, qui est plus forte, est significative. Par la suite, l'apport du bloc *expérience scolaire* s'élève à 4832.87 avec un degré de liberté 76. Toujours significative (Prob>khi-deux = 0.000), la valeur des paramètres statistiques suggère une plus forte contribution que les deux premiers modèles. L'écart entre le troisième modèle statistique et le quatrième est plus petit, il

n'est que de 212.25 points. Il suggère tout de même la grande contribution à l'augmentation de la variance partagée du bloc expérience scolaire, ce qui tend à corroborer l'hypothèse.

CHAPITRE 10

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS : LA RATIONALITÉ EN HABITUS ET LA VARIATION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES

Le présent chapitre constitue le point culminant de cette étude, dans laquelle nous tentons de cerner, dans un premier temps, si le niveau d'aspiration élaboré est dû à l'habitus hérité des parents, et dans un deuxième temps, si les élèves qui changent de niveau d'aspiration scolaire sont mus par une rationalisation basée sur l'expérience scolaire antérieure. Il est à noter que l'hypothèse de cette recherche a pour *a priori* que l'élaboration et la variation des aspirations seraient dues à une rationalité en habitus, c'est-à-dire que le niveau d'aspiration serait formulé selon un calcul coût/bénéfice basé sur l'expérience scolaire antérieure et structuré à partir d'un habitus structurant hérité de la famille.

Ainsi, ce chapitre cherche à déterminer les probabilités de l'influence des variables d'origine sociale, d'habitus et d'expériences scolaires sur le niveau d'élaboration d'une aspiration scolaire (première question). De là, il sera possible de constater s'il y a bel et bien une rationalité en habitus lors de l'élaboration d'une aspiration. Si oui, les effets de l'origine sociale (volume de capital économique) et de l'héritage culturel (volume de capital culturel) seront liés à ceux de l'expérience scolaire, c'est-à-dire s'il n'y a pas de différence marquante entre les RC concernant les variables liées à l'habitus avec ceux en lien avec l'expérience scolaire et plus particulièrement si l'effet du groupe de variables en lien avec l'habitus n'est affecté que par le groupe de variables de l'expérience scolaire.

Par ailleurs, il sera possible de déterminer les probabilités de l'influence des variables antérieures en lien avec l'expérience scolaire sur la variation des aspirations scolaires durant les études postsecondaires. À cette étape de l'interprétation des résultats, il sera possible de constater le poids d'un événement scolaire survenu antérieurement sur la variation d'une aspiration, comparativement aux facteurs socioculturels et à l'habitus, toutes variables étant contrôlées. S'il y a rationalité en habitus, cela signifiera que l'expérience scolaire a plus d'influence que l'habitus, mais pas suffisamment pour faire varier les aspirations de façon importante (soit de passer de niveau secondaire à universitaire ou l'inverse).

10.1 L'ÉLABORATION D'UNE ASPIRATION SCOLAIRE STRUCTURÉE PAR UN HABITUS STRUCTURANT TOUT EN ÉTANT OBJECTIVÉE PAR UN CALCUL RATIONNEL

Lors de l'analyse, il a été constaté que l'effet des variables à l'étude suggère 1) que l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste n'est pas qu'une question de position sociale, 2) que le niveau d'étude des parents a une forte influence, et 3) que la moyenne générale est un fort indicateur d'interprétation de compétences cognitives pour poursuivre vers des études plus longues.

Il est à noter que les variables en lien avec l'habitus sont celles qui ont le moins perdu leur effet. Les régressions logistiques suggèrent que seuls les effets des variables regroupées sous la conceptualisation de capital économique (revenu des parents) ainsi que capital culturel (niveau de scolarité des parents, activités ou loisirs culturels, discussions sur les projets d'études et expériences scolaires) sont moins sujets à changement que l'ensemble des variables représentant le concept

d'expérience scolaire antérieure. C'est donc dire que lorsque l'élève élabore une première aspiration à la fin de ses études secondaires, le type de capital et son volume ainsi qu'une certaine combinaison de capitaux qui composent l'habitus hérité, lorsqu'associés aux variables socioculturelles et à celles de l'expérience scolaire antérieure, constitueraient dans l'ensemble un meilleur prédicateur du niveau d'aspiration. En effet, les résultats obtenus par la méthode de régression logistique permettent de constater le poids de l'habitus sur l'aspiration de niveau universitaire, soit en remarquant une plus faible perte d'influence que pour d'autres variables. C'est donc dire que l'habitus des élèves prédirait de façon plus certaine le niveau d'aspiration.

Malgré ce constat, il est impossible d'affirmer hors de tout doute que seul l'habitus influence le niveau d'aspiration. Les données suggèrent qu'une moyenne générale de 90 % ou plus au secondaire (analyse bivariée RC : 22.01; modèle 3 RC : 3.75; modèle 4 RC : 3.43) et l'absence de tout décrochage scolaire au secondaire (analyse bivariée RC : 10.45; modèle 3 RC : 4.44; modèle 4 RC : 3.98) fourniraient aussi un bon niveau de prédiction sur l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire.

Ainsi, les capitaux culturel et économique et les deux variables liées à l'expérience scolaire antérieure seraient les principales variables qui favoriseraient l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire. Ces variables seraient les principaux facteurs d'une rationalité en habitus. Elles agiraient comme cadre structurel (structure structurante) qui serait balisé par les capitaux hérités des parents (structure structurée) et objectivés ainsi que légitimés par l'expérience scolaire antérieure.

C'est donc dire que le choix de l'aspiration serait influencé par l'héritage culturel des parents, aussi par le volume de capital économique et s'appuierait sur une prise de conscience réaliste des capacités de l'élève, soit à travers la moyenne générale déclarée et l'absence de décrochage scolaire. Ces facteurs permettent d'évaluer les moyens dont dispose l'élève en lien avec les fins visées. De cette façon, le choix prend un sens réaliste, en raison de cette prise de conscience calculée et jugée réalisable au terme d'une rationalisation.

Conséquemment, il est possible de parler d'une rationalité en habitus lors de l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste, car contrairement à la théorie défendue par Boudon sur l'effet de la position sociale – le volume de capital économique (effet secondaire), il a été possible de constater que son influence n'est pas aussi importante que le volume de capital culturel hérité. À ce niveau, les résultats suggèrent que l'on ne peut nier l'influence de la combinaison de capitaux (plutôt qu'un simple effet de la position sociale). C'est donc dire que le type de capitaux, leur combinaison et leurs volumes se manifestent lors de l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste, tout comme l'expérience scolaire, qui est représentée surtout par la moyenne générale. De là, il est possible de comprendre qu'au Canada, dans un système d'éducation canadien, un(e) finissant(e) du secondaire aura tendance à rationaliser son niveau d'aspiration en se raccrochant à une sorte de matrice structurelle et structurante qui devient une forme d'indicateur des possibilités, possibilités reconnues selon la combinaison de capitaux hérités des parents. Enfin, cette matrice structurelle formerait

des catégories de perceptions qui constitueraient un *modus operandi* agissant comme principe unificateur de pratiques.

10.1.1 L'INFLUENCE DU TYPE, DU VOLUME ET DE LA COMBINAISON DES CAPITAUX SUR L'ÉLABORATION D'UNE ASPIRATION SCOLAIRE RÉALISTE

Le niveau d'études des parents (capital culturel institutionnalisé) avec l'ensemble des variables de l'habitus ainsi que des variables socioculturelles et celles en lien avec l'expérience scolaire antérieure influencerait l'adoption d'une aspiration scolaire universitaire. À ce niveau les données le confirment, plus les parents sont scolarisés plus la valeur prédictive sur les aspirations scolaires de niveau universitaire demeure l'une des plus importantes, et son influence varie le moins comparativement à l'ensemble des variables indépendantes : on passe d'un RC de 6.27 dans l'analyse bivariée à un RC de 4.50 au deuxième modèle d'analyse et à 3.40 pour le dernier modèle. En ce sens, l'héritage au niveau du capital culturel laissé par les parents prendrait forme à travers les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-dire qu'ils possèdent et que l'on mesure à travers leurs niveaux d'études déclarés. À ce propos, les données obtenues suggèrent, comme le mentionnait Bourdieu (1970, 1974), que la concordance des attentes des parents face à leurs enfants et à leurs aspirations scolaires serait en lien avec les réalisations scolaires des parents qui deviennent une structure structurante auprès des enfants, du fait qu'elles établissent les bases de l'aspect réaliste des aspirations. C'est donc dire que l'héritage culturel en vient à structurer le sens de la réalité et des réalités et laisse des marques au niveau des aspirations conformément à la condition scolaire des parents.

Il en va de même pour l'influence que peuvent avoir les nombreuses discussions entre parents et enfants au sujet des projets d'éducation (capital culturel incorporé) ainsi que les loisirs ou activités culturelles pratiquées en famille (capital culturel objectivé). En fait, les coefficients attachés à ces capitaux sont peu atténués en présence des autres variables. Le type et le volume de capital culturel incorporé et objectivé constitueraient donc un autre facteur permettant de prédire le niveau d'aspiration. Plus les discussions sont nombreuses, plus la probabilité d'avoir des aspirations scolaires réalistes de niveau universitaire augmente en raison du maintien du niveau des coefficients (capital culturel incorporé : analyse bivariée RC : 1.66; modèle 2 RC : 1.33; modèle 4 RC : 1.22; capital culturel objectivé : analyse bivariée RC : 1.53; modèle 2 RC : 1.30; modèle 4 RC : 1.19*)*. Le fait de participer à des activités dites culturelles ou d'avoir des loisirs du même type (capital culturel objectivé) ainsi que des discussions sur les projets d'études (capital culturel incorporé) influencerait les probabilités d'élaborer des aspirations universitaires lorsque ce facteur est analysé dans l'ensemble des variables plutôt que pris de façon isolée. En somme, les expériences familiales passées influenceraient le niveau d'aspiration du fait qu'elles laissent en chaque élève, sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, la perception subjective des capacités qu'elles lui procurent ou non d'atteindre ses aspirations scolaires. Or, cette perception subjective structurante serait acquise socialement à travers le processus de socialisation, processus intériorisé à travers les discussions et les loisirs. De cette façon, les loisirs et discussions marquent l'habitus de l'élève et interviennent en offrant une vision structurée (qui semble aller de soi) des dispositions de l'individu face à ses capacités à réaliser ladite aspiration. L'aspiration sco-

laire semble réalisable selon sa structure qui conditionne des schèmes de perception subjective, d'appréciation et d'action générée par l'habitus, qui devient une structure structurante.

En ce qui a trait à la position sociale, ici analysée au moyen de la variable capital économique, il a été possible de constater son influence, mentionnée par Bourdieu (1970, 1974) et Boudon (1973, 1974) sous la conceptualisation de *l'effet secondaire de l'origine sociale*, mais à un niveau moindre que le capital culturel. Les données suggèrent que plus le revenu des parents est élevé, plus les probabilités que leurs enfants aient une aspiration de niveau universitaire augmentent et cette tendance se maintient pour l'ensemble des modèles d'analyse. Plus le revenu est élevé, plus les probabilités augmentent que leurs enfants aient des aspirations de niveau universitaire. En fait, les enfants dont les parents ont un revenu annuel de plus de 100 000 $ (RC : 1.60) sont deux fois plus propices à élaborer des aspirations de niveau universitaire que les enfants dont les parents ont un revenu de moins de 30 000 $ (RC : 0.76), peu importe le modèle d'analyse. C'est donc dire, dans une logique de reproduction sociale, que les jeunes issus des groupes sociaux défavorisés seraient moins enclins à s'inscrire à l'université (Marcoux-Moisan et *coll.*, 2010; Covell, 2009; Marjoribanks, 2005; Looker et Thiessen, 2004). Le statut socioéconomique dont hériteraient les enfants agirait aussi comme structure structurante propre à sa classe sociale; l'enfant se verrait victime d'une violence symbolique, violence qui selon Bourdieu laisserait croire que les élèves d'un milieu socioéconomique plus aisé posséderaient davantage de ressources culturelles et de meilleures conditions de travail à la maison (accès à

des ouvrages de littérature classique, de poésie ou d'art, dictionnaires, bureaux, manuels, calculatrices) (Cartwright et Allen, 2002) pour réussir leurs études.

Par ailleurs, le test d'interaction (voir tableau 2.1 de l'annexe 2) entre le capital économique et le capital culturel institutionnalisé ainsi qu'avec les aspirations scolaires universitaires suggère la forte corrélation qui existe entre ces deux types de capital (force absente entre les catégories socio profesionnelles avec le capital culturel). Ce qui laisse croire que pour l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire, le capital culturel et le capital économique seraient importants, toutes autres variables étant contrôlées.

Dans cette thèse, l'habitus se conçoit comme un système d'aptitudes qui définit l'attitude cultivée des élèves leur permettant d'élaborer des aspirations scolaires jugées réalisables du fait qu'elles sont conformes à l'intériorisation d'un arbitraire culturel issu de l'éducation familiale et de la socialisation scolaire. Si l'on retient cette hypothèse, l'habitus serait bel et bien un principe générateur et unificateur susceptible d'exprimer les caractéristiques intrinsèques et relationnelles d'un ensemble d'individus appartenant à un même champ (Bourdieu, 1987), mais pas nécessairement à une même position sociale.

10.1.2 Le rôle de l'habitus dans la rationalisation par habitus

Or, le niveau d'aspiration souhaité serait issu d'une perception des conduites qui prennent la forme de séquences objectivement orientées par référence à une fin et qui peuvent être le produit d'une stratégie consciente. Les élèves obéiraient à un pro-

cessus de décision rationnelle dont les paramètres sont des fonctions d'un habitus primaire (héritage intériorisé et extériorisé provenant du groupe familial) et d'un habitus secondaire (socialisation scolaire qui rejoint l'habitus familial).

En conséquence, dans un système d'enseignement parsemé de choix à faire, les aspirations scolaires ne seraient pas nécessairement l'empreinte de l'origine sociale des élèves (effet secondaire de l'origine sociale) comme l'affirme Boudon (1973, 1974). En bref, les différences de choix ne naissent pas que d'une conception relative de la réussite sociale. Les élèves évaluent certes leur réussite possible en fonction de leur point d'origine, mais pas uniquement. Ainsi, les avantages associés à chaque option éducative ne viendraient pas que de la classe sociale. C'est plutôt le volume des différents types de capital culturel qui générerait la construction de schèmes de perception des aptitudes acquises tout en les structurant de façon à catégoriser les perceptions et appréciations en principes de classement en même temps que principes organisateurs de l'action. C'est donc dire que la valeur du « coût » de l'éducation ferait plutôt ressortir la perception de leurs capacités intellectuelles, de leur capacité à surmonter des obstacles scolaires et de leur capacité à aller jusqu'au bout de leurs ambitions éducatives, ainsi que du temps passé à l'école à essayer de gagner la qualification requise pour réaliser l'aspiration scolaire émise. De cette façon, comme démontré par Bourdieu (1987), l'élève se soumettrait à une hiérarchisation de la culture du champ de l'éducation parce que son schème de pensée serait structuré selon un habitus hérité, fruit d'un apprentissage particulier lié au groupe d'appartenance, groupe qui diffère selon la disposition en capital. Ainsi l'habitus

structure-t-il des schèmes de pensée surtout propres à l'héritage culturel.

De cette façon, l'habitus, comme système de dispositions à la pratique, agit comme matrice de formation des comportements définissant les principes en vertu desquels s'impose l'ordre dans l'action, les principes de classement, les principes de hiérarchisation et les principes de vision. Sur cette base, il y aurait opérationnalisation d'un jugement d'analyse de perception et de compréhension implicite sur la cohérence de l'identification des caractéristiques et exigences (Bourdieu, 1986) liées au programme d'étude. Cela veut dire qu'au-delà de la position sociale, l'habitus agit comme processus mobilisant, de façon stratégique, les divers capitaux nécessaires pour atteindre les objectifs d'étude visés. Ce qui signifie que l'élaboration ou la variation d'une aspiration scolaire réaliste se voit rattachée et contextualisée aux règles et codes du champ de l'éducation par l'habitus, lequel agit comme schème informationnel qui permet de produire des pensées et des pratiques sensées selon l'interprétation donnée aux échéances, aux perceptions d'obstacles ou aux représentations du domaine d'étude.

L'habitus renvoie à des schèmes informationnels (Bourdieu, 1986), structurés par le volume et la combinaison de capitaux, qui règlent et codifient les stratégies mises en place pour tenter d'atteindre les aspirations. L'habitus permet de cette façon à l'élève de voir si sa maîtrise des règles culturelles (savoirs, savoir-dire et savoir-faire) propres au champ de l'éducation convient à l'aspiration formulée. Ainsi, l'élève lorsqu'il élabore son aspiration ou la réajuste ne se limite pas à une simple réflexion stratégique reliée à sa position sociale, mais fera appel à son habitus pour codifier ses

possibilités en identifiant le niveau d'études nécessaire à atteindre selon un schème classificatoire dont les produits sont cohérents avec l'aspiration.

10.1.3 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ANTÉRIEURE : POUR OBJECTIVER ET LÉGITIMER LE NIVEAU D'ASPIRATIONS

Les résultats obtenus concernant deux variables propres à l'expérience scolaire suggèrent que l'habitus ne vient qu'à influencer en partie l'élaboration d'une aspiration. Les RC de ces variables, bien qu'ils aient fort considérablement changé suite à l'analyse bivariée, suggèrent une certaine stabilité lorsque confrontés avec les autres variables indépendantes, et demeurent parmi les plus importants. C'est donc dire que l'influence de la moyenne générale, moyenne qui doit se situer surtout entre 90 et 100 % (90 – 100 % : analyse bivariée, RC : 22.01; modèle 3 : 3.75; modèle 4 : 3.43 / 80 – 89 % : analyse bivariée, RC : 7.67; modèle 3 : 2.37; modèle 4 : 2.35 / 70 – 79 % : analyse bivariée, RC : 2.29; modèle 3 : 1.45; modèle 4 : 1.45) et l'influence de ne pas avoir connu de période de décrochage durant ses études secondaires (Ne pas avoir décroché : analyse bivariée, RC : 10.45; modèle 3 : 4.44; modèle 4 : 3.98) augmentent les probabilités qu'un élève ait une aspiration scolaire de niveau universitaire.

Fait à noter, l'analyse des données de l'EJET va à l'encontre des informations issues des écrits. Les auteurs lus, dont Ma et Wang (2001), accordent une grande importance à une bonne maîtrise des mathématiques ou des sciences ainsi que de la langue d'enseignement. Pour plusieurs, plus la maîtrise de ces disciplines est bonne, plus les probabilités qu'un élève ait une aspiration universitaire sont fortes. L'analyse

faite suggère que peu importe le modèle d'analyse, la moyenne générale serait plus importante que les moyennes obtenues dans ces différentes disciplines. C'est donc dire que c'est le rendement scolaire, dans son ensemble, qui influencerait les aspirations scolaires.

Ceci dit, l'élaboration d'une aspiration scolaire s'appuie aussi sur la moyenne générale déclarée au secondaire et sur le fait d'avoir décroché ou non lors des études secondaires. Ces facteurs inciteraient l'élève à concevoir son aspiration par un jeu de différence d'appréciation des coûts, des avantages et des risques fondé sur la réussite des cours. Ces facteurs apportent un regard plus objectif, car axé sur des résultats scolaires concrets et une expérience scolaire vécue. Ce qui permet, selon Boudon (2000), une prise de conscience calculable et calculée qui agirait comme logique utilitaire fondée sur une prise de conscience quant à la possibilité ou non de réaliser lesdites aspirations. L'expérience scolaire objectiverait, voire légitimerait le choix d'aspiration en offrant une perception d'une juste représentation des capacités propres de l'élève. Cette rationalisation influencerait les actions, décisions et attitudes en raison de son influence sur sa compréhension des possibilités. Ainsi, l'élève élaborerait une aspiration en croyant qu'il a de bonnes raisons de « faire ce qu'il fait ou de croire ce qu'il croit » (Boudon, 2000 : 23). En ce sens, l'intériorisation de l'expérience scolaire permettrait de construire des repères d'action basés sur la moyenne générale obtenue et sur les difficultés rencontrées(ou non) lors de l'expérience scolaire vécue.

10.1.4 La rationalité en habitus d'une aspiration scolaire réaliste

L'élaboration d'une aspiration réaliste combinerait à la fois et surtout des éléments liés à l'expérience scolaire antérieure (effet primaire de Boudon), à l'influence de la famille par le legs d'un volume de capital culturel (Bourdieu) et aussi, dans une moindre mesure, à la classe sociale (effet secondaire de Boudon et capital économique de Bourdieu). Ces facteurs établiraient un rapport au savoir qui interviendrait dans le choix, en raison de son influence sur le calcul des possibilités. Étant donné le niveau des ressources dont dispose l'élève, il en serait caractérisé et structuré, ce qui le conduirait à une rationalité en habitus. Cette proposition théorique demeure pertinente pour la raison que l'aspiration scolaire réaliste ne serait pas uniquement déterminée par la position sociale, mais découlerait plutôt d'un ensemble d'expériences scolaires dont l'interprétation de la valeur des résultats obtenus serait issue de l'héritage culturel. Ainsi, cet ensemble de facteurs ferait naître le niveau des aspirations et interviendrait sur l'anticipation de la réalisation de cette aspiration. De là, une représentation réaliste objectivée de l'aspiration serait perçue comme réalisable, voire légitime en raison de son calcul rationnel qui catégoriserait les possibilités scolaires envisagées et envisageables. De cette façon, l'élève aurait pour un instant l'assurance de faire le meilleur choix possible selon la perception de sa relation subjective avec ses capacités héritées à réussir les aspirations scolaires élaborées.

En somme, l'élaboration des aspirations scolaires serait le résultat d'une « réflexion » portant sur les anticipations pratiques qui reposent sur l'expérience anté-

rieure et sur le sens que prennent ces anticipations, c'est-à-dire selon une perception sélective et une appréciation tendancieuse des indices de l'avenir.

10.2 La variation des aspirations scolaires : une variation issue d'un calcul coût/bénéfice structuré par un habitus structurant

Mesurer l'influence des variables liées à l'expérience scolaire, conforme à une rationalité en habitus, a permis de découvrir le poids respectif de l'habitus et de l'expérience scolaire dans la variation des aspirations. Au terme de cette analyse, les données suggèrent qu'il y a une rationalité en habitus car au fil du temps, les résultats donnent à penser que 1) l'expérience scolaire antérieure et présente intervient dans un calcul des coûts et bénéfices à prolonger ou écourter les études entamées; 2) le volume de capital culture hérité influence la variation des aspirations; 3) l'effet de la position sociale est moins fort que celui de l'héritage culturel.

10.2.1 Le temps passé sur les bancs d'école renforce l'expérience scolaire

Les données de l'EJET ont démontré, dans une perspective longitudinale, que l'élève tend à se fonder sur un plus grand ensemble de variables en lien avec l'expérience scolaire que lors de l'élaboration d'une aspiration (première question de recherche) soit : assiduité aux devoirs par semaine, la moyenne générale déclarée durant les études secondaires, les moyennes générales déclarées durant les études postsecondaires, le décrochage et le redoublement. Par ailleurs, pour l'ensemble de ces variables, plus l'élève avance dans ses études, plus ces variables gagnent en importance dans les possibilités qu'il y ait un changement d'aspiration.

En effet, l'impact du temps passé à accomplir ses études semble devenir plutôt significatif. Plus l'élève avance dans ses études, plus ses probabilités augmentent de façon à ce qu'il passe d'une aspiration scolaire non universitaire à une aspiration universitaire, et plus ses probabilités augmentent à ce qu'il maintienne cette aspiration. C'est ce qu'indique la pente descendante des RC de chacun des modèles (voir tableau 13). Dans une perspective longitudinale, la significativité des coefficients des variables liées à l'expérience scolaire (assiduité aux devoirs par semaine, moyenne générale déclarée durant les études secondaires et postsecondaires, décrochage et le redoublement) suggère qu'il y a un renforcement des probabilités de variation d'aspiration. L'ensemble des coefficients révèle que plus les études avancent dans le temps, plus l'expérience scolaire devient positive, plus l'élève a tendance à s'investir dans ses études, ce qui augmente les probabilités qu'il change de niveau d'aspiration (de non universitaire à universitaire) ou de confirmer le niveau universitaire d'aspiration.

L'investissement dans les études et la réussite font progressivement office de levier implicite d'une rationalisation. Le niveau de réussite scolaire agirait comme paramètre d'évaluation de la maîtrise des ressources cognitives et aptitudes que possède l'élève. En fait, l'importance de l'expérience scolaire, révélée par les résultats d'analyse, suggère que les choix scolaires portent sur l'évaluation des risques. Pour réajuster ses aspirations, l'élève évalue et estime ses capacités à atteindre les rendements attendus des différentes options possibles. Les résultats et les conséquences de l'expérience scolaire antérieure et actuelle délimitent le niveau de risque (à envisager

par l'élève) à maintenir ou changer le niveau d'aspiration. Lorsqu'un élève se trouve devant un choix en matière de scolarité : faire des études plus longues, continuer ou abandonner les études, etc., il effectue donc un calcul de l'utilité en analysant les coûts (les études longues présentent plus de risques que des études courtes et donc un investissement plus important, et le plus souvent un risque d'échec plus élevé) et le rendement probable de l'investissement (le succès scolaire dans des études longues est en effet associé à un niveau de revenu supérieur à celui offert par des études courtes), puis il choisit en fonction de ces critères.

Le temps passé à étudier et à réussir ses études structurerait l'appréciation des coûts, des avantages et des risques possibles à réévaluer une aspiration scolaire. Et ce, peu importe l'origine sociale de l'élève, car l'influence des variables en lien avec l'expérience scolaire a été mesurée en tenant compte de l'origine sociale (capital économique et catégories socio professionnelles), et son effet (de l'expérience scolaire) n'a pas été pour autant annulé.

10.2.2 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE : INDICATEUR DES COMPÉTENCES AUX ÉTUDES COMME BASE RATIONALISANTE

L'expérience scolaire pourrait donc agir comme un indicateur du réalisme pour l'élève et celle-ci modulerait ses aspirations selon les capacités aux études qu'il se reconnaît. Le sens des apprentissages serait alors perçu, *a posteriori*, comme un système de raison normatif qui interviendrait dans le calcul des risques/coûts/avantages. La variation d'une aspiration relèverait d'un système de raisons que l'élève perçoit comme valides en fonction du champ de l'éducation. L'élève

a donc la croyance que la nouvelle aspiration élaborée se veut réalisable, car elle se fonde sur des raisons perçues comme valides au regard des normes du champ dans lequel il se trouve. Son expérience scolaire donne un sens réaliste et vraisemblable à la conception d'une nouvelle aspiration. À travers un calcul risques/coûts/avantages, l'élève vient contextualiser les possibilités, les bénéfices envisageables, la possibilité d'atteindre les échéances et porte un regard plus juste sur les possibilités de surpasser les obstacles.

L'élève considère donc ses résultats scolaires et il aura tendance à leur accorder beaucoup d'importance, même plus qu'à l'héritage culturel des parents, comme en fait foi le test d'interaction (voir tableau 1.3 de l'annexe 1). Plus le résultat est fort, plus les probabilités de changer d'aspiration augmentent et plus il a la conviction qu'il est réalisable d'aller au bout d'une aspiration scolaire universitaire.

10.2.3 Le rôle et l'impact de l'habitus pour ce deuxième modèle

Malgré la forte présence d'une rationalisation basée sur l'expérience scolaire antérieure, il n'en demeure pas moins que les concepts de capital culturel et de capital économique interviennent dans la variation d'une aspiration. L'analyse montre (voir tableau 13) que le niveau d'études des parents (capital culturel institutionnalisé) offre le meilleur rapport de chance, pour l'ensemble des modèles, que leurs enfants passent d'une aspiration scolaire non universitaire à universitaire et que cette dernière soit maintenue tout au long des études postsecondaires. Plus précisément, les diplômes de deuxième et de troisième cycles auraient la meilleure valeur prédictive sur la variation des aspirations. Quant au revenu des parents (capital économique) la tendance se

maintient, c'est-à-dire que plus le revenu est élevé plus les probabilités qu'il y ait un changement d'aspiration sont fortes. Si l'enfant a d'abord élaboré une aspiration de niveau non universitaire, les probabilités qu'il change pour une aspiration universitaire durant son parcours postsecondaire sont de l'ordre d'une fois et demi lorsque ses parents déclarent un revenu de plus de 100 000 $ (RC : 1.50). Dans l'ensemble, le volume de capital économique et celui du capital culturel institutionnalisé maintiennent une influence sur la variation des aspirations.

Il en va de même pour l'influence que peuvent avoir les nombreuses discussions, entre parents et enfant, abordant l'actualité (capital culturel incorporé). Plus nombreuses sont les discussions, plus la probabilité de passer d'une aspiration non universitaire à universitaire augmente, même lorsqu'on confronte cet élément à l'ensemble des variables pour l'ensemble des cycles.

10.2.4. Le rôle et l'influence du capital culturel institutionnalisé sur la variation des aspirations scolaires réalistes de niveau universitaire

En fait, l'analyse révèle l'importance du capital culturel institutionnel. Ce capital joue d'influence sur la probabilité relative qu'un jeune ayant préalablement mentionné aspirer à des études non universitaires opte pour des études universitaires d'ici la fin de ses études. C'est donc dire que l'habitus, plus particulièrement le capital culturel institutionnalisé, joue bel et bien un rôle dans la variation d'une aspiration scolaire réaliste, du fait qu'il arrive à capturer l'effet des variables socioculturelles, excepté celle du sexe qui a gagné en importance aux modèles 2 et 4.

Le capital culturel institutionnalisé et le capital culturel incorporé maintiendraient leur influence comme schèmes d'appréciation et d'évaluation des situations (voir tableau 13). Le volume de capital culturel hérité serait bel et bien au cœur des perceptions d'appréciation ainsi que des jugements portés sur les possibilités. Ces types de capitaux ainsi que leur combinaison maintiendraient leur influence structurelle en établissant un rapport aux études universitaires, qui du même coup interviendrait sur les capacités de perception et de jugement et généreraient des façons de faire et d'agir (Bourdieu, 1977) propres à l'héritage reçu des parents.

Par contre, l'aspiration scolaire formulée ne traduirait par leur position dans leur appartenance à une classe sociale (le capital économique aurait une influence moindre), ce qui va à l'encontre des positions théoriques de Bourdieu (1977, 1974, 1966) et Boudon (1973, 1974, 1987, 1997). Le test d'interaction a démontré, dans une perspective longitudinale, qu'il n'y a pas de corrélation entre les deux (voir les tableaux de l'annexe 2). C'est donc dire qu'un effet de la classe sociale est moins probable que celui du niveau de scolarité des parents sur la variation vers une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire.

De là, les données (Université 1er cycle : analyse bivariée, 2.54; 2e modèle, 2.12; 4e modèle, 1.60. Université 2e et 3e cycles : analyse bivariée, 6,18; 2e modèle, 4.26; 4e modèle, 2.76) font voir que la variation des aspirations scolaires serait davantage issue du volume du capital culturel institutionnalisé des parents. Cet aspect de l'habitus des parents, comme mentionné par Bourdieu (1966, 1974), établirait un rapport aux études ainsi qu'un rapport au sens des possibilités en transmettant une struc-

ture structurée à l'enfant. Cela permettrait à celui-ci d'intérioriser les conditions objectives des normes universitaires. Ce qui agirait comme structure structurante face aux normes exigées du champ de l'éducation ou plus particulièrement aux normes du sous-champ des études universitaires. Or, à long terme les jeunes semblent toujours sujets aux conséquences du niveau de diplôme universitaire de leurs parents.

Pour résumer, les résultats de l'analyse font apparaître deux mécanismes fondamentaux. D'une part, le volume de capital culturel hérité par le jeune produit des avantages/désavantages cognitifs et culturels qui se traduisent par des distributions plus ou moins favorables en termes de réussite et de retard. D'autre part et indépendamment du volume de capital culturel, la position sociale de la famille intervient de façon moindre dans la manière de mesurer les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire.

10.3 Rationalité en Habitus: proposition théorique d'une élaboration et variation d'une aspiration scolaire réaliste

Au terme de cette analyse, il semble judicieux de bâtir une théorie de l'élaboration et de la variation des aspirations scolaires réalistes chez les élèves canadiens sous le concept de rationalité en habitus. En raison de la quantité de variables observées et comparées, ainsi que des valeurs positives et significatives des rapports des cotes et selon les résultats obtenus des tests postestimations, les données laissent supposer que l'élève lors de l'élaboration ainsi que lors du réajustement des aspirations se trouve dans une logique surtout individuelle et se réfère à son habitus lorsqu'il rationalise ses chances de réaliser son aspiration. De là, la rationalité exprime la

conversion des préférences en des fonctions d'utilité de l'élève, et l'habitus exprime l'intériorisation d'un parcours scolaire (passé et présent) qui teinte son rapport aux règles et aux codes du champ de l'éducation. Ainsi, la rationalité en habitus désigne, d'un point de vue objectif, l'ensemble des opportunités scolaires évalué par l'élève et, d'un point de vue subjectif, la constance que chacun a de son individualité, la tendance à établir une continuité dans cette expérience à rechercher un sentiment de réalisation personnelle hautement satisfaisant.

Cette double dimension – habitus et rationalité – permet de distinguer deux moments dans l'élaboration et la variation de l'aspiration, un premier moment objectif et un deuxième moment subjectif. D'un côté, les résultats scolaires obtenus ainsi que d'autres expériences scolaires s'imbriquent dans une structure structurelle du champ de l'éducation, ce qui vient objectiver l'aspect réaliste et réalisable du niveau d'aspiration scolaire. D'un autre côté, les représentations subjectives des possibilités des élèves (habitus) rendent possible l'accomplissement de l'aspiration grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant la reconnaissance des capacités face aux codes et règles des institutions scolaires canadiennes. De cette façon, l'habitus représente un filtre subjectif des préférences et de la reconnaissance des capacités de réalisation auquel se réfère l'agent/élève, pour hiérarchiser les opportunités en lien avec les règles du champ de l'éducation. Or, l'élaboration et la variation d'une aspiration s'imbriquent dans un monde social constitué de structures, mais qui, une fois constituées, s'insèrent dans un système cohérent qui organise et agit de manière à maximiser l'utilité personnelle des préférences ou intentions.

Les variables donnent à penser que durant le parcours scolaire l'élève considère ses expériences scolaires comme une chaîne causale d'expériences qui permettent l'évaluation des coûts et l'anticipation des bénéfices afin de maximiser les opportunités à l'obtention des choix. En ce sens, l'élève ne tendrait pas à réfléchir selon une logique propre à sa position sociale, mais plutôt à cerner s'il est en mesure de maîtriser, voire de répondre aux règles et codes structurels de l'institution de l'éducation postsecondaire au Canada. À ce niveau, l'élève ferait un calcul coût/bénéfice basé sur son parcours scolaire antérieur et présent, qui objectiverait l'option (choix d'un niveau d'aspiration vu comme possiblement réalisable) et orienterait l'élève vers la réalisation du plus haut niveau d'aspiration dit réaliste, et ce, sans être soumis à une forme de violence symbolique.

Par ailleurs, le fait que les variables reliées à l'habitus demeurent positives et significatives laisse présager que le volume de capitaux ainsi que leur combinaison interviennent comme principes générateurs et organisateurs des pratiques et des représentations des possibilités. En ce sens, l'habitus agit comme filtre et matrice des perceptions, des représentations et des appréciations des préférences des niveaux d'aspiration se voulant réalistes et réalisables. En ce sens, l'habitus génère une perception « réaliste » de l'aspiration. L'habitus intervient donc comme évaluateur subjectif des possibilités en organisant une échelle des préférences réalistes propre à un élève. Et il y aurait bel et bien rationalité des possibilités, car l'élève tend à agir de manière à maximiser l'utilité personnelle de ses études, c'est-à-dire l'option permettant la réalisation du plus haut niveau de satisfaction personnelle sur la base que le

choix du niveau d'aspiration est élaboré selon une échelle des préférences de l'élève qui elle est obtenue par la comparaison de ses résultats et expériences scolaires avec les différentes possibilités proposées par un cadre structurel du champ de l'éducation postsecondaire canadien.

Ce champ devient la pierre angulaire de la rationalité, car il propose un cadre structurel qui intervient dans la hiérarchisation des possibilités de l'élève. En fonction de ce cadre, en association avec les aspirations de l'élève ainsi que ses croyances individuelles et préférences, il fera un calcul dans lequel il tentera d'optimiser ses chances d'obtenir le maximum de gains; pour ce faire, l'interprétation de ses résultats antérieurs et présents met en lumière la possibilité de répondre aux exigences et de maîtriser les codes institutionnels du niveau d'étude aspiré, et donc de percevoir comme réalisable l'aspiration évoquée.

Ainsi, l'élève ne serait pas soumis à une violence symbolique ni à un effet de classe sociale, mais l'élaboration et la variation d'une aspiration scolaire s'inscriraient plutôt dans une logique individuelle (évaluation subjective des probabilités de réussite) cognitive, réflexive, évolutive et pragmatique basée sur l'habitus hérité et sur une chaîne causale d'expériences scolaires. De cette façon, l'aspiration évoquée aurait pour objectif un changement d'état, toutefois ce changement ne se fonderait plus sur la classe sociale d'origine de l'élève, mais sur un ensemble d'alternatives possibles répondant aux multiples contraintes imposées par le champ de l'éducation.

De la même manière, l'élève inséré dans une institution scolaire (champ de

l'éducation) évaluerait les coûts engendrés par la poursuite d'études plus longues par le prisme des exigences structurelles de réussite (des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents/élèves). Ce calcul vient orienter ou contraindre (rendre réaliste et réalisable l'aspiration) le choix du niveau d'aspiration et sa représentation de surmonter les exigences attendues ainsi que les contraintes qui pourront être rencontrées.

Enfin, Bourdieu seul ne peut expliquer l'élaboration et la variation d'une aspiration ni la rendre perceptiblement réalisable, car :

- l'habitus ne peut être considéré comme unique présence agissante de l'action ni comme méthode d'objectivation des expériences. L'action et son objectivation ne peuvent être issues uniquement des dispositions intérieures et de l'intériorisation de l'extériorité qui, déposées en chaque organisme, deviennent une forme de schèmes de perception et de pensée;
- dans un système scolaire de niveau postsecondaire comme nous avons au Canada, il semble exagéré de postuler que le produit du travail d'inculcation et d'appropriation des agents est nécessairement le produit de l'histoire collective, soit des structures objectives qui maintiennent la reproduction des codes et des règles du champ de l'éducation, sous la forme de dispositions durables;
- l'habitus ne peut produire des pratiques, individuelles et collectives, uniquement et conformément aux schèmes engendrés par l'histoire individuelle et collective ainsi que celle qui caractérise la classe sociale, ni garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps;
- l'habitus ne peut être l'unique système de schèmes générateurs de choix et de perception de ce qui est réaliste et réalisable. L'habitus comme disposition ou prédisposition ne peut empêcher les « forces extérieures du système » (expériences passées et présentes) de s'exercer selon l'unique logique de spécificité propre aux organismes dans lesquelles elles sont incorporées;
- on ne peut prétendre qu'aujourd'hui, l'élève ne serait que le produit d'une classe déterminée de régularités objectives. Ainsi, l'habitus ne peut engendrer toutes les conduites « raisonnables » de « sens commun » qui sont possibles dans les limites des régularités d'une position sociale qui répond à la logique caractéristique d'un champ déterminé.

Boudon, seul, ne peut expliquer le fonctionnement du processus de rationalisation, du fait que :

- les notions d'inconscient, de personnalité, d'identité ou encore la contingence de l'histoire familiale et personnelle des acteurs ne sont pas réellement intégrées dans les théories de la rationalité;
- l'inscription synchronique et locale des schémas explicatifs évacue quelque peu l'influence des déterminations non conscientes, biographiquement constituées, qui structurent et encadrent certaines logiques d'action des acteurs individuels;
- les notions de décisions culturelles de schémas interprétatifs ou de système interprétatif renvoient à une forme de rationalité historico-culturelle qui s'inscrit dans un temps historique – et non logique – socialement produit et marqué d'irréversibilités (définit sa spatialité et sa temporalité);
- les lèves ne peuvent avoir ni les capacités cognitives, ni les informations, ni même un temps suffisant pour prendre la décision optimale. Ils doivent dès lors adopter une procédure de prise de décision tenant compte de toutes ces limitations;
- la rationalité pose le problème de la détermination du seuil de satisfaction; toute solution peut alors devenir rationnelle en faisant varier le seuil de satisfaction, de cette manière la rationalité ne peut circonscrire les préférences/choix de l'élève.

En somme, la rationalité ne suffit pas à expliquer comment fonctionne le processus de circonscription des préférences, et l'habitus ne permet pas de bien saisir l'origine ni le fonctionnement des schèmes classificatoires des préférences. Or, la force des variables à l'étude et leur significativité permettraient de circonscrire l'évaluation de ce qui est réaliste et réalisable au niveau des aspirations scolaires. La rationalité en habitus permet de faire préciser l'origine et la fabrication du choix d'aspiration. Précisément, à la lumière des données, l'élaboration et la variation d'une aspiration seraient influencées par une chaîne causale d'expériences qui vient à rendre compte des préférences ainsi que des options, soulevant ainsi les possibilités de réalisation de l'aspiration, selon une balise qui, en rapport avec le parcours scolaire et les

règles et codes institutionnels du champ de l'éducation, permet la reconnaissance des capacités à la réalisation de l'aspiration et donc assure une cohérence entre les préférences, les alternatives et les contraintes.

Dans cette voie, les schèmes de perception des élèves n'épousent pas nécessairement les structures objectives du champ ou de l'ordre des choses, mais renvoient plutôt à l'intériorisation du parcours scolaire, des repères d'action basés sur les résultats obtenus et sur les difficultés relevées. Les résultats donnent à penser que l'élève est plus qu'un agent qui met en rapport ses dispositions et ses représentations collectives avec ses conditions sociales de possibilités ; en d'autres termes, l'élaboration et la variation des aspirations scolaire réalistes (l'évaluation et le choix des possibilités) ne sont pas simplement issues de situations et de positions socio-structurelles particulières. Il semble plutôt qu'elles tirent ses raisons des conditions, des motivations et des préférences qui recouvrent des rapports sociaux fondés sur l'évaluation des possibilités, elle-même fondée sur la reconnaissance de ses propres capacités face aux codes et règles institutionnels.

CONCLUSION

La présente étude avait pour objectif d'analyser l'influence de différents facteurs sur l'élaboration et la variation d'une aspiration à la lumière des théories de Bourdieu et Boudon. Plus particulièrement, l'intention était de confronter ces deux sociologues à deux niveaux d'analyse, soit une analyse transversale et une analyse longitudinale. Ce travail cherchait à revisiter les théories dites holiste et individualiste afin de les comparer et de faire ressortir d'éventuelles similitudes; des similitudes à l'œuvre dans les schèmes de pensée en vertu desquels se forment les motivations et les choix responsables des aspirations et de leurs variations. De là, au plan théorique, il est possible de constater qu'un choix, pour Bourdieu ou Boudon, s'effectue à travers un système de schèmes de pensée par lequel s'établissent des stratégies permettant de faire ce choix, qualifié ici de rationalité en habitus. Ces stratégies s'organiseraient à travers une catégorisation de perception et d'appréciation, s'effectuant chez les jeunes élèves, qui viennent à agir comme principes de classement en même temps qu'un principe organisateur de l'action. De là s'effectuerait une évaluation du niveau de risque face au choix, et ce à travers un calcul coût/bénéfice. Or, ce système de schèmes de pensée serait le produit d'une visée, plus ou moins consciente (sens pratique), qui a pour intention de parvenir à des fins (rationalité) posées sur la base d'une connaissance adéquate des conditions objectives ajustées à la situation.

D'un point de vue empirique, il est possible de conclure qu'un jeune a pour habitude de rationaliser son aspiration scolaire, rationalisation qui se forme à travers les perceptions et appréciations de ses compétences, soit en se référant aux résultats sco-

laires. De là, un calcul coût/bénéfice s'effectue sur la base de l'expérience scolaire récente et agit comme principe de classement et organisateur de l'action, soit du niveau d'aspiration scolaire jugé réalisable. Par ailleurs, cette rationalisation s'ancrerait dans l'habitus hérité, c'est-à-dire que ce calcul ne peut se dissocier de l'héritage culturel transmis par les parents, et surtout par le pouvoir d'inflexion que peut avoir le niveau d'études atteint par les parents.

En somme, les analyses ont démontré – tout en contrôlant les variables socioculturelles – que les résultats scolaires déclarés par la moyenne générale, obtenus au secondaire, permettent de prédire l'évolution des aspirations scolaires des jeunes Canadiens, sans que l'on puisse exclure l'influence de l'habitus.

Les apports

À terme, cette recherche doctorale apporte une nouvelle compréhension de l'élaboration et de l'évolution d'une aspiration. Cet apport sur le plan théorique se situe au niveau de la combinaison des théories bourdieusienne et boudonnienne et de l'utilisation d'un modèle méthodologique peu utilisé en sociologie.

L'élaboration du cadre théorique, selon une approche fondée sur Bourdieu et Boudon, soit la rationalité en habitus, permet de considérer que l'élaboration et la variation des aspirations scolaires peuvent dépendre non seulement de l'habitus, mais aussi des résultats scolaires antérieurs. Il y a donc une combinaison de facteurs d'héritage culturel et contextuel.

Par ailleurs, l'apport de cette recherche se situe au niveau du rôle et de l'influence de l'héritage du capital culturel dans le schème de pensée, mais aussi l'expérience scolaire antérieure de l'élève. Les résultats permettent de mettre en lien les deux courants théoriques présentés et de faire ressortir leur importance. De plus, il est maintenant possible de discerner le rôle et l'influence de la moyenne générale obtenue. Souvent, l'influence des moyennes obtenues durant les études secondaires en sciences et en mathématiques est vue comme plus importante, mais ici, dans une perspective longitudinale et transversale, il est plutôt possible de voir l'importance de la moyenne générale. C'est davantage elle qui permettrait à l'élève d'évaluer le niveau de risque lié au niveau d'études formulé, du fait que ce serait surtout la moyenne générale qui permettrait d'estimer les coûts, en termes de capacité scolaire, rattachés à la réussite des études. C'est donc sous l'influence de ces facteurs que le jeune considère son choix d'aspiration scolaire comme réalisable, voire réaliste.

De là, l'aspiration renvoie à l'accomplissement scolaire potentiel et à un niveau de diplôme convoité. Une aspiration scolaire se conçoit donc à travers une interaction entre l'héritage culturel et l'expérience scolaire antérieure, qui s'alimentent du besoin et de l'espoir de changer d'état.

De plus, l'un des apports les plus significatifs demeure l'utilisation d'un modèle d'analyse statistique qui est souvent utilisé en épidémiologie. Ce modèle a permis d'analyser de façon longitudinale et non par superposition de coupes transversales les facteurs qui interviennent tout au long de l'expérience scolaire sur l'élaboration et la

variation des aspirations scolaires. De là, il a été possible de mesurer le rôle et l'influence de chacune des variables sur une période de huit années.

LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Les limites de l'étude se manifestent sur le plan méthodologique. En effet, la manière dont l'enquête EJET a été réalisée et la façon dont les variables ont été enregistrées ou déclarées ont requis des compromis d'ordre méthodologique.

Citons pour exemple la compréhension que pouvaient avoir les répondants de la différence entre une aspiration réaliste et une aspiration scolaire idéale. Cette difficulté provient aussi du fait que l'ordre dans laquelle sont posées ces deux questions ajoute à l'inquiétude ce qui peut suivre en un biais difficilement vérifiable et quantifiable. Puisque ces données entrent dans la constitution de notre variable dépendante, nos analyses demeurent à être confirmées.

La place prépondérante qu'occupent les résultats scolaires soulève aussi des préoccupations d'ordre méthodologique. L'autodéclaration des notes scolaires par les jeunes peut constituer un autre biais qui demeure difficile à quantifier exactement. La tendance à la surestimation des résultats pourrait faire en sorte qu'un certain pourcentage d'élèves se retrouve dans une mauvaise catégorie. Cette proportion a pu contribuer à biaiser certains résultats des analyses multivariées.

On peut regretter que certaines variables ne soient pas accessibles à tous les cycles, comme celles de soutien social, de décrochage, etc., ce qui aurait permis de

prendre en compte d'éventuels changements de ce type lors de la transition et d'analyser leurs impacts sur la variation des aspirations.

Pour des analyses plus en profondeur, nous sommes conscients qu'il aurait fallu distinguer les individus selon les provinces en raison de la différence entre les systèmes d'éducation et d'avoir plus de détails sur leur parcours scolaire, à savoir l'obtention ou non d'un diplôme, etc.

Aussi, il est à noter que l'utilisation des RC pour chiffrer les probabilités de causalité entre les variables indépendantes et la variable dépendante dichotomique peut conduire à une possible confusion d'interprétation des coefficients entre les variables en raison des variables non observées, même lorsque ces variables sont sans rapport avec les variables indépendantes dans le modèle (Mood, 2010; Allison, 1999). Certains chercheurs reconnaissent maintenant que de telles comparaisons sont potentiellement invalidées par des différences dans les écarts-types entre les groupes de variables.

> The fact that OR reflect effects of the independent variables as well as the size of the unobserved heterogeneity does not only affect our possibility to draw conclusions about substantive effects and to compare coefficients over models. It also means that we cannot compare OR across samples, across groups within samples (Allison, 1999), or over time, without assuming that the unobserved heterogeneity is the same across the compared samples, groups, or points in time. […] Even if the models include the same variables, they need not predict the outcome equally well in all the compared categories, so different ORs in groups, samples, or points in time can reflect differences in effects, but also differences in unobserved heterogeneity. […] The problem extends to comparisons across groups, timepoints, etc. within one logistic regression model in the form of interaction effects (Mood, 2010 : 73).

Dans une autre recherche, afin de contrer les incertitudes d'analyse offertes par la simple analyse des coefficients des RC, il semble qu'il serait plus judicieux de calculer les *Average marginal effects* (AME) ou les *Average partial effects* (APE) pour chaque variable dans chaque modèle en vue de les comparer. Pour conclure sur ce point, AME et APE ne seraient aucunement affectés par l'hétérogénéité non observée des variables indépendantes dans le modèle d'analyse, ce qui implique que les valeurs obtenues pourraient être comparées au moyen des analyses faites. L'AME et l'APE mesurent plutôt la population moyenne et représentent la moyenne des effets conditionnels.

> However, these measures are population-averaged and represent the average of the conditional effects of x1 on P(y¼1). AME gives the overall average of the conditional slopes for x1, while APE corresponds to the average of the conditional slopes for different values of x1. Though population-averaged estimates in probability terms are more intuitive in that they measure the average change in P(y¼1) and do not uniformly underestimate conditional effects as LnOR or OR do, they still estimate an average effect (Mood, 2010 : 78).

De plus, il est utile de mentionner que le facteur économique (position sociale) fait partie de la théorie boudonnienne sur la rationalité. Il aurait donc été judicieux d'intégrer ce type de variable dans le bloc de variables associé à la rationalité de l'acteur. De là, pour entièrement respecter la théorie de Boudon, il aurait été adéquat de distinguer les facteurs reliés au parcours scolaire de l'élève et économiques (Boudon) d'un côté, ainsi que les facteurs de capital culturel, économique et social (Bourdieu) d'un autre côté. De cette façon, les données auraient été plus précises pour savoir

si l'influence de l'origine sociale (capital économique ou capital culturel) sur les aspirations confirme ou donne raison à Boudon (effets secondaires) ou à Bourdieu (habitus).

LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Le concept d'ASR est complexe dans la mesure où une multitude de facteurs interviennent dans l'élaboration et la variation d'une aspiration. Le choix de baliser les analyses par les théories de Bourdieu et Boudon n'a pas permis de répondre à d'autres questions ou d'approfondir le rôle et l'influence de certains facteurs relevés dans la revue de littérature.

Il n'a pas été possible de vérifier si les relations avec les professeurs ou la modification des réseaux sociaux des jeunes pouvaient avoir un impact sur l'élaboration et la variation des aspirations. S'intéresser aux liens et aux interactions entre individus et leur impact sur les aspirations scolaires permettrait d'analyser les conséquences des ressources offertes ainsi que des politiques éducatives rattachées aux institutions secondaires ou postsecondaires sur les aspirations scolaires des jeunes. Par ailleurs, il en est de même pour les parcours biographiques. Il serait intéressant de voir l'apport d'un événement sur le niveau d'aspiration scolaire et sur sa variation.

Dans cette voie, la richesse de la banque de données EJET permettrait aussi d'approfondir les recherches sur les facteurs plus psychologiques comme la confiance en soi et la motivation sur le niveau d'aspiration scolaire souhaité.

Par ailleurs, comme nous l'avons soulevé dans la revue des écrits, qu'en est-il du rôle et de l'impact des aspirations professionnelles sur les aspirations scolaires? La banque de données EJET permettrait d'approfondir cette question pour y voir les liens qui peuvent exister, comme mentionné par Beauchamp (2004) entre autres; les écrits de cette dernière suggèrent cet important lien entre les deux concepts.

À un autre niveau, ce travail d'analyse demande à être approfondi et des précisions apportées sur les facteurs qui peuvent influer l'élaboration et la variation des aspirations. D'emblée, une étude à l'échelle provinciale s'avérerait judicieuse, considérant les grandes différences entres les systèmes d'éducation et les contextes socioéconomiques existant d'une place à l'autre. Il serait ainsi possible d'établir des typologies provinciales.

BIBLIOGRAPHIE

ADELMAN, C. (2002). « The relationship between Urbanicity and Educational Outcomes », Dans W.G. Tierney & L.S. Hagedorn (Eds.), Increasing access to college : Extending Possibilities for All Students (pp. 35-64). New York : SUNY Press.

AHMAVAARA, A. et D. M. HOUSTON (2007). « The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory », British Journal of Educational Psychology, vol.77, n°3, pp. 613-632.

ALI, S.R. et E.H., MCWHIRTER (2006). « Rural Appalachian Youth's Vocational/Educational Post-Secondary Aspirations : Applying Social Cognitive Career Theory », Journal of Career Development, 33, pp. 87-111.

ALI, S.R. et J.L., SAUNDERS (2006). « College expectations of rural Appalachian youth : an exploration of Social Cognitive Career Theory Factors », Career Development Quarterly, 55, pp. 38-51.

ALLISON P.D. (1999). « Comparing Logit and Probit Coefficients Across Groups », dans *Sociological Methods & Research*, vol. 28, n° 2, pp. 186-208.

ANCTIL, M. (2006). *Les nouvelles générations et le sens du travail. Des jeunes en quête d'expressivité au travail et d'un plus grand équilibre dans la vie*, Maîtrise en sociologie, Université Laval [PDF] http ://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-23823.pdf (document consulté le 26 juin 2009).

ANDRES, L. et E.D., LOOKER (2001). « Rurality and capital : Educational expectations and attainments of rural, Urban/Rural and metropolitan youth », *Canadian Journal of Higher Education*, 31(2), 1-45

ANDRES, L. ANISEF, P., KRAHN, H., LOOKER, D., THIESSEN, V. (1999). « The Persistence of Social Structure : Cohort, Class and Gender Effects on the Occupational Aspirations and Expectations of Canadian Youth », *Journal of Youth Studies*, 2(3), 261 pages.

ANDRES, L. (1998). « Rational choice or cultural reproduction ? » dans *Nordisk Pedagogik*. Vol. 18, no4, pp 197-205.

ANISEF, P., SWEET, R., PLICKERT, G., TOM-KUN, D. (2001). *The effects of region and gender on educational planning in Canadian families*. Fondation Laidlaw et la Direction générale de l'apprentissage et de l'alphabétisation, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

ANGUITA, J. (1976). « Aspirations éducatives et culturelles », dans *Transformations de l'environnement, des aspirations et des valeurs*, sous la direction de Chombart De Lauwe, Paul-Henry, Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique, pp. 186-197.

ARNOLD, M.L., NEWMAN, J.H., GADDY, B.B., DEAN, C.B. (2005). « A look at the condition of rural education research : Setting a direction for future research », Journal of Research in Rural Education, 20(6), pp. 1-25.

ASOPE (1974). *Analyse descriptive des données de la première cueillette*, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, Département de sociologie, Université de Montréal, 1974, volume 1 : les étudiants; volume 2 : les parents.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITES (AIU), «*Répertoire des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde, Edition 2005*» dans *Agence universitaire de la francophonie*, http://www.unesco.org/iau/onlinedatabases/fre/index.html (document consulté 13 août 2008)

ASSOCIATION DES COLLEGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA (ACCC) [En ligne] http://www.accc.ca/francais/index.htm (consulté le 12 août 2008)

AUGE, M. (1994). *Les hommes, leurs espaces et leurs aspirations» dans Hommage à Paul-Henry Chombart de Lauwe*, Paris, Éditions L'Harmattan, pp. 401 à 409.

BANDURA, A. (1993). « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning », *Educational Psychologist*, 28(2), pp. 117-148.

BARNAY, T., FAVROT, J., POLLAK, C. (2015). « L'effet des arrêts de maladie sur les trajectoires professionnelles », dans Économie et Statistique n° 475-476, 2015, pp. 135-156 [PDF] http://www.insee.fr/fr/ffc/docsffc/ES475H.pdf (document consulté le 4 avril 2015)

BARRY, C.M., et K.R., WENTZEL (2006). « Friend influence on prosocial behavior : The role of motivational factors and friendship characteristics », *Developmental Psychology*, 42(1), pp. 153-163.

BARR-TELFORD, L., CARTWRIGHT, F., PRASIL S., SHIMMONS, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires*, no 81-595-MIF2003007 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Éducation, compétences et apprentissage, document de recherche n° 7.

BATTISTICH, V., SOLOMON, D., KIM, D., WATSON, M., SCHAPS, E. (1995). « Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance : A multilevel analysis », *American Educational Research Journal*, 32, pp. 627-658.

BEAL, S. J. et L. J. CROCKETT (2010). « Adolescents Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment », Developmental Psychology, vol.46, n° 1, pp. 258-265.

BEAUCHER, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et des projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*, Thèse de doctorat présentée à l'UQAM.

BÉDARD, R., BÉLAND, P., BÉLANGER, W., P., ROBERGE, P., ROCHER, G. (1981). Le projet A.S.O.P.E. : Son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations. Les Cahiers d'A.S.O.P.E, vol. VII, Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; Montréal : Département de sociologie, Université de Montréal, 275 pages.

BECKER, G. S. (1983). Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education (third ed.), The University of Chicago Press, 268 pages.

BÉDARD, R., BÉLAND, P., BÉLANGER, W., P., ROBERGE, P., ROCHER, G. (1981). *Le projet A.S.O.P.E. : son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*. Les Cahiers d'A.S.O.P.E, vol. VII, Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; Montréal : Département de sociologie, Université de Montréal, 275 pages.

BEITONE, A. (2006). *Les pratiques culturelles : déterminisme et interaction* [PDF] http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/fc/pratiquesculturelles.pdf (document consulté le 17 juillet 2012).

BENINCASA, L. (1998*). University and the entrance examinations in a Greek provincial town: a bottom-up perspective*, Educational Studies 24, pp. 33–44.

BERNARD, P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. France, Les presses Universitaires de France. 128 pages.

BERNIER, L. (1986). *Tant qu'ils choisiront de vieillir… Point de vue sur les aspirations des jeunes*, [PDF] http ://classiques.uqac.ca/contemporains/bernier_leon/tant_ils_choisiront_de_vieillir/tant_choisiront_veillir.pdf (document consulté le 25 mai 2009).

BÉRET, P. (1986). « Les projets scolaires : Contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif », Formation – Emploi, n° 13, pp. 15-23.

BLUM, R.W. et H.P. LIBBEY (2004). « Executive summary » The Journal of School Health, 74(7), pp. 231-234.

BOUDON, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, coll. U, Armand Colin, Paris, 1973 (3e éd. revue et augmentée en poche, coll. Pluriel, Hachette, 1979).

BOUDON, R. (1975). *Réponse à M. Darbel*. In: Revue française de sociologie, 16-1. pp. 113-117. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1975_num_16_1_5778 (document consulté le 17 juillet 2012).

BOUDON, R. (1987). *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. In: Revue française de sociologie. 28-4. pp. 686-691 [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1987_num_28_4_2454 (document consulté le 17 juillet 2012).

BOUDON, R. (1990a). « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », Commentaire 1990/3. (Numéro 51), p. 533-542 [En ligne] https://www.cairn.info/revue-commentaire-1990-3-page-533.htm (document consulté le 17 juillet 2012).

BOUDON, R. (1990b). *Les causes de l'inégalité des chances scolaires,* article est tiré d'une conférence prononcée à la Fondation Saint-Simon, le 12 février 1990, dans le cadre du cycle sur les politiques d'éducation organisé par Ph. Reynaud et P. Thibaut. [En ligne] http://skhole.fr/les-causes-de-l-inégalité-des-chances-scolaires-par-raymond-boudon (document consulté le 8 juin 2015).

BOUDON, R. (1997). *Le « paradoxe du vote » et la théorie de la rationalité* In: Revue française de sociologie. 38-2. pp. [En ligne] 217-227.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1997_num_38_2_4601 (document consulté le 17 juillet 2012).

BOUDON, R. (1999). « La « rationalité axiologique » : une notion essentielle pour l'analyse des phénomènes normatifs » Sociologie et sociétés, vol 31, n° 1, printemps 1999, pp. 103-117

BOUDON, R. (2000). « Les causes de l'inégalité des chances scolaire » dans L'axiomatique de l'inégalité des chances, Québec, Les presses de l'Université Laval et Paris, L'Harmattan, pp. 1-31.

BOUDON, R., BULLE, N., CHERKAOUI, M. (2001). École et société. Les paradoxes de la démocratie, Paris : P.U.F

BOUDON, R. (2002). « La troisième voie », Sociologie et sociétés, vol 34 n° 1, pp. 147-153

BOUDON, R. (2003). *Raisons Bonnes Raisons*, Paris, Presses universitaires de France.

BOURDIEU, P. et J.-C., PASSERON (1964a). *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture*, coll. Le Sens Commun, Éditions de Minuit, Paris

BOURDIEU, P. et J.-C., PASSERON (1964b). *Les Étudiants et leurs études*, Mouton, Paris-La Haye.

BOURDIEU, P. (1966). *La transmission de l'héritage culturel*. *Le partage des bénéfices, expansion et inégalités en France*. Darras. Paris, Minuit, pp.383-420.

BOURDIEU, P. et J.-C., PASSERON (1970*). La reproduction : élément d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. et J.-C., PASSERON (1971). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, coll. Le Sens Commun, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 269 pages

BOURDIEU, P. (1974). « Avenir de classe et causalité du probable », Revue française de sociologie 15(1), pp. 3-42.

BOURDIEU, P. (1977). *Sur le pouvoir symbolique*, [PDF] http://www.jstor.org/stable/pdfplus/27580460.pdf?acceptTC=true (Document consulté le 10 juin 2011).

BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction, Pierre Bourdieu,* Éditions de Minuit, 668 pages

BOURDIEU, P. (1980). *Le capital social notes provisoires*, [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069 (document consulté le 30 avril 2012).

BOURDIEU, P. (1984). « Quelques propriétés des champs », dans Question de sociologie, Les Éditions de Minuit

BOURDIEU, P. (1986). « Habitus, code et codification » dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 64, septembre 1986. De quel droit ? pp. 40-44. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2335 (document consulté le 13 juillet 2015).

BOURDIEU, P. (1987). *Fieldwork in philosophy*, dans Choses dites, Minuit, 1987, pp. 13-46.

BOURDIEU, P. (1989). *Le Sens pratique*, Les Éditions de Minuit, 1989, 475 pages

BOURDIEU, P. et L.J.D. Wacquant (1992). *Réponses pour une anthropologie réflexive*, Paris Éditions du Seuil, 267 pages

BOURDIEU, P. (1994a). *Raisons pratiques*. Sur la théorie de l'action, Paris, Seuil, 251 pages

BOURDIEU, P. (1994 b). *Lire les sciences sociales* 1989-1992, Les Éditions Berlin, volume 1, 335 pages.

BOURDIEU, P. (2000). « L'inconscient d'école ». dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 135, pp. 3-5: 10.3406/arss.2000.2696 [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2000_num_135_1_2696 (document consulté le 17 juillet 2012).

BOURDON, S., J. CHARBONNEAU, L. COURNOYER et L. LAPOSTOLLE (2007a). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. *Phase 1*, rapport de recherche, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

BOURDON, S., J. CHARBONNEAU, L. COURNOYER et L. LAPOSTOLLE (2007b). *Famille, réseaux et persévérance au collégial technique*. *Phase 2*, rapport de recherche, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

BOURQUE, C.-J. et P. DORAY (2009). *Les représentations sociales du travail dans des parcours de retour aux études aux niveaux collégial et universitaire* [En ligne] http://interventionseconomiques.revues.org/90 (document consulté le 20-01-2012).

BOXER, P., GOLDSTEIN, S.E., DELORENZO, T., SAVOY, S., MERCADO, I. (2011). « Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors », Journal of Adolescence, vol. 34, n°.4, pp. 609-617.

BRUNO, A.-S. (2010). « Analyser les écarts de salaires à l'aide des modèles de régression. Vertus et limites d'une méthode. Le cas des migrants de Tunisie en région parisienne après 1956 », dans *Histoire et Mesure* XXV-2 2010, pp. 121-156 [En ligne] https://histoiremesure.revues.org/3984 (document consulté le 4 avril 2015).

BURIEL, R. et D. CARDOZA (1988). *Sociocultural correlates of achievement among three generations of Mexican American High School Seniors*. American Educational Research Journal, 25, pp. 177-192.

BURNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris, Éditions de Minuit.

BUTLIN, G. (1999). « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », Revue trimestrielle de l'éducation, 5(3), pp. 9-35.

CAMERON, D. (1996). *Le point sur les études canadiennes : les années 90*, Montréal, Association d'études canadiennes, 99. pp.111 – 129

CARTWRIGHT, F. et M. ALLEN (2002). *Understanding the Urban-Rural reading Gap*. Ottawa: Statistics Canada. [PDF] http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2002001-eng.pdf (document consulté le 17 juillet 2012).

CHAPOULIE, J.-M. (1973). « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels »

dans *Revue française de sociologie,* Vol. 14, No. 1 (Jan. - Mar., 1973), pp. 86-114

CHANGKAKOTI, N. et A. ABDELJALIL (2008). « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », Revue des sciences de l'éducation, vol.34, n°.2, pp. 419-441.

CHARBONNEAU, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec, Presses Universitaires de France | Cahiers internationaux de sociologie 2006/1 - n° 120 pp. 111 à 131 [En ligne] http ://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CIS_120_0111 (Document consulté le 20 juin 2009).

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au Savoir, éléments pour une théorie* [En ligne] *http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_3048_t1_0184_0000_3* (document consulté le 17 juillet 2012).

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_131_1_3065_t1_0136_0000_3* (document consulté le 12 juillet 2012).

CHINWÉ J.U., MCMAHON, H.G., FURLOW, C.F. (2008). « School Belonging, Educational Aspirations, and Academics Self-Efficacy Among African American Male High School Students : Implications for School Counselors », ASCA Professional School Counseling, Vol. 11, n°. 5, pp. 296-306.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1964). *Aspirations, images guides et transformations sociales*. In : Revue française de sociologie. n° 5-2. pp. 180-192. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1964_num_5_2_6327 (document consulté le 27 juillet 2011).

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1968). *Pour l'université avant pendant et après mai 1968,* Paris, Payot, 173 pages.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1969). *Pour une sociologie des aspirations : éléments pour des perspectives nouvelles en sciences humaines*, Paris, Éditions Denoël, 2e édition, 211 pages.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1970). *Aspirations et transformations sociales*, Paris, Éditions Anthropos, 386 pages.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1975). *La culture et le pouvoir*, Paris, Éditions Stock/Monde ouvert, 385 pages.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1976). *Transformations de l'environnement des aspirations et des valeurs*, Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique, 230 pages.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1981a). *Transformations sociales et dynamique culturelle*, Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique, 295 pages.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1981b). « Partage des connaissances et cultures novatrices ». Dans Chombart de Lauwe, Paul-Henry (dir.) Transformation sociales et dynamique culturelle, Paris, Éditions du CNRS, pp. 203 à 212.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1981c). « Les processus d'émergence de nouvelles formes de vie sociale au niveau local », dans Chombart de Lauwe, Paul-Henry (dir.) Transformation sociales et dynamique culturelle, Paris, Éditions du CNRS, pp. 101 à 120.

CLIGNET, R. (1964). « Éducation et aspirations professionnelles », Tiers-Monde, p. 61-82. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1964_num_5_17_1378 (document consulté le 17 juillet 2012).

COBB, R.A., MCINTYRE, W. G., PRATT, P. A. (1989). « Vocational and educational aspirations of high school students : A problem for rural America », dans Journal of Research in Rural Education, 6(2), pp. 11-16.

COINAUD, Cyril et C. VIVENT (2010). « Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation », Formation emploi, vol.109, n°.1, pp. 71-84.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2006). *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif - Un avenir incertain* [En ligne] http://www.ccl-cca.ca/pdfs/PSE/2006/PSEReport2006FR.pdf (document consulté le 26 octobre 2007).

CONWAY, K.-M. (2010). « Educational Aspirations in an Urban Community College: Differences between Immigrant and Native Student Groups », dans Community College Review, vol.37, n°.3, pp. 209-242.

COURNOYER, L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales.* Thèse présentée à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) Université de Sherbrook, Sherbrook

COVELL, K. (2009). « Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations », dans Canadian Journal of Behavioural Science. FindArticles.com. 10 Feb, 2009. [En ligne] http ://findarticles.com/p/articles/mi_qa3717/is_199904/ai_n8844207 (document consulté le 25 juin 2009).

CRÉPUQ – Conférence des Recteurs et des Principaux des universités du Québec (2005). *Partager une vision commune rapport biennal 2003-2004 et 2004-2005* [PDF] http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/CREPUQ_PDF_VIEW.pdf (document consulté le31 janvier 2012).

CUIN, C.-H. (2000). « Les travaux de Raymond boudon », dans *L'axiomatique de l'inégalité des chances*, Québec, Les presses de l'Université Laval et Paris, L'Harmattan, pp. 112 - 156.

DAVIDSON, R. (2012). *Interprétation des Tests Orientés Régression* [PDF] http://russell.vcharite.univ-mrs.fr/EIE/fchap12.pdf (document consulté le 10 août 2012).

DAVIES, S. (2003). « A revolution of expectations? Three key trends in the SAEP data », dans *Participation in Post-Secondary Education: Exploring the Roles of Family and Government*, publié sous la direction de P. Anisef et R. Sweet. Montréal: McGill-Queen's University Press.

DE LÉONARDIS, M., FÉCHANT, H., PRÊTEUR, Y. (2005). *Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale*, dans Revue française de pédagogie, n° 151, avril-mai-juin 2005, 47-59 [PDF] http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF151_4.pdf (document consulté le 15 septembre 2015).

DENNISON, J.D. et GALLAGHER P. (1995). « Canada's community college systems: A study of diversity » dans *Community College Journal of Research and Practice*, 1995, September – October, vol. 19, no. 5, pp.381-394.

DENNISON, J.D. et GALLAGHER P. (1986). *Canada's Community Colleges: A Critical Analysis*, Vancouver, University of British Columbia Press.

DECI, E., RYAN, L. RICHARD M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior,* New York Plenum Press, xv, 371 pages

DESROSIÈRES, A. et THÉVENOT, L. (2002). *Les catégories socioprofessionnelles*, Repère no 62, 128 pages.

DE SÈVE, M. (1986). « Classifications professionnelles et indicateurs de rang social », dans Recherches sociographiques, Québec, Presses de l'Université Laval, vol. 27, n° 2, 1986, pp. 241-260.

DESMARAIS, D., CHARLEBOIS, F.-X., LAMOUREUX, E., DUFRESNE, F., DUFRESNE, S. et BLOUIN-ACHIM, M.-F. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

DORAY, P., COMOE, É., TROTTIER, C., PICARD, F., MURDOCH, J., LAPLANTE, B., MOULIN, S., MARCOUX-MOISAN, M., GROLEAU, A., BOURDON, S. (2009). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien*. Note 4 : Projet Transitions. [PDF] http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/TransitionsNote4-fr-Final.pdf (document consulté le 20 octobre 2010).

DUMORA, B. (1998). *Expérience scolaire et orientation. L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), pp. 211-234.

DUMORA, B. (2004). *La formation des intentions d'avenir à l'adolescence* [PDF] http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=273153&_user=1072191&_pii=S1420253004000494&_check=y&_origin=&_coverDate=30Sep2004&view=c&wchp=dGLzVlSzSkzS&md5=b85374f607e50c9ccdf598fd63e43341/1-s2.0-S1420253004000494-main.pdf (consulté le 04 janvier 2012).

DUPERE, V., Lacourse, É., Vitaro, F., TREMBLAY, R. (2007). « Méthodes d'analyse du changement fondées sur les trajectoires de développement individuel », dans *Bulletin de méthodologie sociologique*, 95 | 2007, [En ligne], Mis en ligne le 01 juillet 2010. URL : http://bms.revues.org/index408.html. (document consulté le 30 juillet 2012).

DURKHEIM, É. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, Les Presses universitaires de France, 121 pages.

DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. (2012). *Sociologie de l'école. Troisième édition revue et actualisé, Paris, Armand Colin, coll. U. 319 pages.*

DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Presses

universitaires de France, 256 pages

DURU-BELLAT, M. et A. HENRIOT-VAN ZANTEN (2002). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Collin.

DRONKERS, J., (1994). « Social Mobility, Social Stratification, and Education», dans *The International Encyclopaedia of Education*, edited by T. Husen and T. N. Postlethwaite. Oxford, New York, pp. 5548-5554.

DWECK, C. (2000). *Self-theories their role in motivation, personality, and development*, Psychology Press Philadelphia, 195 pages.

ELDER, G.H. Jr., KING, V., CONGER, R.D. (1996). « Attachment to place and migration prospects : A developmental perspective », dans *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), pp. 397-425.

ESTERLE-HDIBE, M. (2006). « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, 2006/1 (Vol. 30). pp. 41 à 65

FELOUZIS, G., SEMBEL, N., MEHAUT, P. (1997). « La construction des projets à l'université : Le cas de quatre filières de l'université de masse », dans *Formation emploi*, n° 58, pp. 45-59

FORTIN, L.; ROYER, É.; POTVIN, P.; MARCOTTE, D.; YERGEAU, É. (2004). *La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires*. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, Vol 36(3), Jul 2004, pp. 219-231. http://dx.doi.org/10.1037/h0087232 (document consulté le 22 novembre 2014).

FISHER, D., RUBENSON, K., CLIFT, R., LEE, J., MACIVOR, M., JOHN M., SHANAHAN, T., JONES, G., TROTTIER, C., BERNATCHEZ, J. (2005a). « Canadian Federal Policy and Post-Secondary Education », *http://chet.educ.ubc.ca/pdf_files/Canadian_Federal_Policy.pdf,* (consulté le 1er octobre 2007).

FISHER, D., JONES, G., SHANAHAN, T., RUBENSON, K. (2005 b). « The Case of Ontario: The Impact of Post-secondary Policy on Ontario's Higher Education System, Ontario Provincial Profile »

FISHER, D., LEE, J., MACIVOR, M., MEREDITH, J., RUBENSON, K. (2005c). « Draf policy narrative, The development of a post secondary education system in British-Columbia: Transformation and change », http://72.14.205.104/search?q=cache:7iK2PwoUjnYJ:www.nyu.edu/iesp/aiheps/downloads/finalreports/May%25202005/British%2520Columbia,%2520transformation%2520and%2520change.pdf+Draft+Policy+Narrative+%E2%80%93+May+2005&hl=fr&ct=clnk&cd=1&gl=ca, (consulté le 1er octobre 2007).

FORTIER, M., ROBERT, S., VALLERAND, J. GUAY, F. (1995). « Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model », dans Contemporary Educational Psychology, vol.20, n° 3, pp. 257-274.

FRENETTE, N. et S. QUAZI (1996). « Accessibilité et participation des francophones de l'Ontario à l'éducation postsecondaire, 1979–1994. Volume 1 : Rapport final », http ://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/franco/franco.pdf (consulté le 1er oc-

tobre 2007).

FRENETTE, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe? Direction des études analytiques, documents de recherche*. n° 201, Ottawa : Statistique Canada.

GALLIHER, R.V., ROSTOSKY, S.S., HUGHES, H.K. (2004). « School Belonging, Self-Esteem, and Depressive Symptoms in Adolescents : An Examination of Sex, Sexual Attraction Status, and Urbanicity », dans Journal of Youth and Adolescence, 33(3), pp. 235-245

GARG, R., KAUPPI, C., LEWKO, J., URAJNIK, D. (2002). « A structural model of educational aspirations », dans Journal of Career Development, 29(2), pp. 87-108.

GARG, R., MELANSON, S., LEVIN, E. (2007). *Educational aspirations of male and female adolescents from single-parent and two biological parent families : A comparison of influential factors*. [PDF] http ://www.springerlink.com/content/v6h0543628n37212/fulltext.pdf (Document consulté le 28 mai 2009).

GAUDREAULT, M., PERRON, M., GAGNÉ, M. et S. VEILLETTE (2004a). *Les aspirations scolaires, les aspirations professionnelles et le désir d'enracinement: visions d'avenir des élèves de Charlevoix, série La vie des jeunes de Charlevoix. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière,* Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 74 pages.

GAUDREAULT, M., VEILLETTE, S., BLACKBURN, M.-E., LABERGE, L., GAGNÉ, M., PERRON, M. (2004b). *Perceptions de soi et de l'avenir à l'adolescence, série Enquête régionale 2002: Les jeunes du Saguenay Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils?* Jonquière, Groupe ÉCOBES, CÉGEP de Jonquière, 127 pages.

GAUDREAULT, M., PARENT, L., BLACKBURN, M.-E., VEILLETTE, S., ARBOUR, N., LABROSSE J., GAUDREAULT, M., THIVIERGE, J., PERRON, M. (2010). *Comprendre les aspirations, les habilités cognitives et l'engagement scolaire des jeunes des Laurentides*, Rapport de recherche préparé par Groupe ÉCOBES, 120 pages

GAUTHIER, M. et L., MERCIER (1994). *La pauvreté chez les jeunes précarités économique et fragilité sociale : un bilan,* Institut québécois de recherche sur la culture, 190 pages.

GEORGE, P. M. (1970). *Social Factors and Educational Aspirations of Canadian High School Students*, City, 102 pages.

GIDDENS, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.

GOTTFREDSON, L. (1996). « A theory of circumscription and compromise », dans D. Brown & L. Brooks (Eds.) Career choice and development : Applying contemporary theories to practice (3rd ed). San Francisco : Jossey-Bass, pp. 179–232.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2011). *Un plan de financement des universités équitable et équilibré. Pour donner au Québec les moyens de ses ambitions* [PDF] http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/Budget/2011-2012/fr/documents/Education.pdf (document consulté le 11 novembre 2014).

GOYETTE, K. (2008). « College for some to college for all : Social background, occupational expectations, and educational expectations over time » Social Science Research. 37(2), pp. 461-484.

GREENE W. H (2003). *Econometric Analysis*, 5ème édition, Prentice Hall.

GUTMAN, L.-M. et I. SCHOON (2012). *Correlates and consequences of uncertainty in career aspirations: Gender differences among adolescents in England,* Journal of Vocational Behavior 80 (2012) 608–618 [PDF]

file:///Users/maxime3m/Downloads/Gutman%20(1).pdf (document consulté le 14 août 2013).

HALLER, A. et I. W. MILLER (1971). *The Occupational Aspiration Scale: Theory, Structure and Correlates* , Cambridge, Massachusetts, Shenkman publishing company.

HALLER, E. J. et S.J., VIRKLER (1993). *Another look at rural nonrural differences in students' educational aspirations*. Journal of Research in Rural Education. 9(3), pp. 170-178.

HANSON, T.D. et W.G., MCINTYRE (1989). « Family structure variables as predictors of educational and vocational aspirations of high school seniors », dans Research in Rural Education, 6(2), 39-49.

HARDRÉ, P.L., CROWSON, H.M., DEBACKER, T.K., WHITE, D. (2007). « Predicting the academic motivation of rural high school students » Journal of Experimental Education, 75(4), pp. 247-269.

HARDRÉ, P.L. et J., REEVE (2003). « A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school », dans Journal of educational psychology, 95(2), pp. 347-356.

HAWKINS, J.D., DOUECK, H.J., LISHNER, D.M. (1988). « Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers », dans American Educational Research Journal, 25, pp. 31-50.

HEKTNER, J.M. (1995). « When moving up implies moving out : Rural adolescent conflict in the transition to adulthood », dans Journal of Research in Rural Education, 11(1), pp. 3-14.

HELWIG, A. (2001). « A Test of Gottfredson's Theory Using a Ten-Year Longitudinal Study », dans Journal of Career Development, Volume 28, n° 2, pp. 77-95

HELWIG, A. (2003). « The measurement of Holland types in a 10-year longitudinal study of a sample of students », dans Journal of Employment Counseling, 40(1), pp. 24-32.

HELWIG, A. (2008). « From Childhood to Adulthood : A 15-Year Longitudinal Career Development Study », dans Career Development Quarterly, 57(1), pp. 38-50.

HENCHEY, N. (1998). « Trajectoires et transitions des apprenantes et apprenants : document de réflexion », Préparé par Norman Henchey pour le Conseil des ministres de l'Éducation. pp.21. [PDF] http ://204.225.6.243/postsec/transitions/fr/200.background.pdf (document consulté le 9 septembre 2010).

HERTING, W. et A. BLACKHURST (2000) *Factors Affecting the Occupational and Educational Aspirations of Children and Adolescents,* Professional School Counseling, vol. 3 n° 5, pp. 367-374.

HOSSLER, D. et F.K., STAGE (1992). « Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students », dans American Educational Research Journal, 29, pp. 425-451.

HOU, F. (2014). « Satisfaction à l'égard de la vie et revenu dans les voisinages urbains au Canada » dans *Direction des études analytiques : documents de recherche* Statis-

tique Canada – no 11F0019M au catalogue, no 357 [PDF] http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2014357-fra.pdf (document consulté le 4 avril 2015).

HOWLEY, C.W. (2006). « Remote possibilities : Rural children's educational aspirations» Peabody Journal of Education, 81(2), pp. 62-80.

HUDSON, M., (2002). « La théorie du choix rationnel et ses critiques » Sociologie et sociétés, vol. 34, n° 1, 2002, pp. 117-124.

HUGUET-BENABDELMOUNE, M.C. (2007). *La réussite en éducation musicale : des facteurs individuels aux facteurs contextuels*, City, Université de Bourgogne, 336 pages.

JELLAB, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses universitaires de France.

JOHNSON, S.E. (2000). *College choice : Psychological factors influencing postsecondary aspirations and expectations of ninth-grade students*. (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning.) Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences, pp. 61 (3-A).

JOHNSON, M.K., ELDER, G.H. Jr., STERN, M. (2005). « Attachments to family and community and the young adult transition of rural youth », dans Journal of Research on Adolescence, 15(1), pp. 99-125.

JONES, G.A. (1997). *Higher Education in Canada: Different Systems, Different Perspectives*, New York, Garland Publishers.

JOURDAIN, A. et NAULIN, S. (2011). *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques. Sociologies contemporaines*. France, Armand Colin, 128 pages

JOURNET, N. (2011). *Irrationnels, mais prévisibles*, Sciences humaines, Mensuel N° 225 [En ligne] http://www.scienceshumaines.com/irrationnels-mais-previsibles_fr_26951.html (document consulté 17 juillet 2012).

KAUFMANN, L. (2001). « L'esprit des sociétés. Bilan et perspectives en sociologie cognitive », dans Kaufmann, Laurence, Clément, Fabrice (dir.) *La sociologie cognitive,* Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2011.

KAY, H.W. et A., BLACKHURST (2000). « Factors Affecting the Occupational and Educational Aspirations of Children and Adolescents », dans ASCA, Professional School Counseling, 3(5), pp. 367-374.

KIRBY, D. et M., CONLON (2005). «Comparing the economic experiences of rural and urban university students », dans Alberta Journal of Educational Research, 51(1), pp. 4-17.

LABELLE, N., HÉBERT, B.-P., LAPLANTE, B. (2007). *Atelier Introduction à Stata* [PDF] http://labep.ucs.inrs.ca/laplanteb/DMO6405/Introduction_a_Stata.pdf (document consulté le 30 mai 2012).

LAFLAMME, C. (1996). « Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi », dans Revue des sciences de l'éducation, 22(1), 1996, pp. 47-72, [PDF] http ://id.erudit.org/iderudit/031846ar (document consulté le 3 septembre 2010).

LANDRIER, S., Ety N., NAKHILI (2010). « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », dans Formation emploi, vol.109, n° 1, pp. 23-36.

LATERRASSE, C. (2002). *Introduction*. Dans C. Laterrasse (Dir.), Du rapport au savoir, à l'école et à l'université (p. 7-11) Paris : L'Harmattan.

LENOIR, Y. (2007). *L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement*, Documents du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série) No 1, Faculté de l'éducation, Université de Sherbrook [PDF] http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/1-Habitus_chez_Bourdieu.pdf (document consulté le 8 juillet 2015).

LENT, R.W., BROWN, S.D., HACKETT, G. (1994). «Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance» Journal of Vocational Behavior, 45, pp. 79-122.

LIONEL, P. (2005). « Des inégalités sociales aux inégalités scolaires. Choix éducatifs et *Prospect Theory* » dans *Revue économique* 2005/3 (Vol. 56), p. 615-623. DOI 10.3917/reco.563.0615 [En ligne] http://www.cairn.info/revue-economique-2005-3-page-615.htm (document consulté le 11 juin 2015).

LITALIEN, D. (2008). *Pourquoi les étudiants de régions rurales montrent des aspirations scolaires plus FAIBLES que ceux provenant de régions urbaines? Une explication basée sur une perspective motivationnelle et relationnelle,* Maîtrise en sciences de l'orientation, Université Laval [En ligne] http ://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/files/44b5ac85-3e41-477f-ad4c-2cbce675f615/25258.html (document consulté le 25 juin 2009).

LIZETTE, O. et L.Y., FLORES (2008). « The Influence of Gender, Generation Level, Parents Education Level, and Perceived Barriers on the Educational Aspirations of Mexican American High School Students », dans The Career Development Quarterly, 57, pp. 84-95.

LOOKER, E.D. et P., DWYER (1998). « Education and negotiated reality : Complexities facing rural youth in the 1990s », dans Journal of Youth Studies, 1 : pp. 5-22.

LOOKER, D. et V., THIESSEN (2004). *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées* [En ligne] http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdcc/pa/publications/2004-002631/page01.shtml (document consulté le 2 juin 2011).

LOWE, G.S., KRAHN, H., BOWLBY. J. (1997). *1996 Alberta High School Graduate Survey Report of Research Findings. Population Research Laboratory*, Département de sociologie, Université de l'Alberta, Edmonton.

MA, X. et J.,WANG (2001). «A confirmatory examination of Walberg's model of educational productivity in student career aspiration », dans Educational Psychology, 21(4), pp. 443-453.

MANDELL, N. et S. CRYSDALE (1993). « Gender tracks: male-female perceptions of home-school-work transitions », dans P. Anisef et P. Axelrod (dir.), Schooling and employment in Canada (p. 209). Toronto: Thompson Educational Publishing.

MARCOUX-MOISAN, M., CORTES, P.-Y., DORAY, P., BLANCHARD, C., PICARD, F., PERRON, M., VEILLETTE, S., LAROSE, S. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires* (Projet Transitions, Note de recherche 5). Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie [PDF] http ://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/TransitionsNote5_HR.pdf (Document consulté le 24 août 2010).

MARCUS, V. et MAURIN, L. (2000) « Les catégories socioprofessionnelles changent de look » dans *Alternatives Economiques* n° 180 - avril 2000

MARJORIBANKS, K. (2005). *Family Background, adolescents' educational aspiration, and Australian young adults' educational attainment, and Educational Aspirations as Predictors of Australian Young Adults' Educational Attainment*. [PDF] http ://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n1/Marjoribanks/paper.pdf (consulté le 16/02/09).

MARJORIBANKS, K. (2003). « Family Background, Individual and Environmental Influences, Aspirations and Young Adults' Educational Attainment: A Follow-up Study », dans Educational Studies, 29(2-3), pp. 233-242.

MASSOT, A. (2000a). « Cheminements scolaires des étudiants en fin d'études secondaires : une analyse comparative des secteurs français et anglais au Québec », dans L'axiomatique de l'inégalité des chances, Québec, Les presses de l'Université Laval et Paris, L'Harmattan, pp. 33-56.

MASSOT, A. (2000b). « Essai de réfutation de l'axiomatique de l'inégalité des chances scolaires », dans L'axiomatique de l'inégalité des chances, Québec, Les presses de l'Université Laval et Paris, L'Harmattan, pp. 57-83.

MASSOT, A. (2000c). « Analyse des processus décisionnels de la scolarisation », dans L'axiomatique de l'inégalité des chances, Québec, Les presses de l'Université Laval et Paris, L'Harmattan, pp. 84-110.

MASSOT, A. (1979). « Cheminements scolaires du secondaire V à l'université : Essai d'analyse de la structure du champ décisionnel », dans Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol. 4, n° 3 (1979), pp. 22-41 [En ligne] http://www.jstor.org/stable/1494475 (document consulté le 8 septembre 2010).

MCCRACKEN, J.D. et J.D.T., BARCINAS (1991). « Differences between rural and urban schools, student characteristics, and student aspirations », dans Ohio Journal of Research in Rural Education, 7(2), pp. 29-40.

MEADWELL, H. (2002). « La théorie du choix rationnel et ses critiques », dans Sociologie et sociétés, vol. 34, n° 1, 2002, pp. 117-124 [PDF] http ://www.erudit.org/revue/socsoc/2002/v34/n1/009751ar.pdf (Document consulté le 3 septembre 2010).

MOOD C. (2010). « Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do and what we can do about it. » dans *European Sociological Review*, 26(1): pp. 67-82

MORTIMER, J., ZIMMER-GEMBECK, M., HOLMES, M., SHANAHAN, M. (2002). « The Process of Occupational Decision Making : Patterns during the Transition to Adulthood », dans Journal of Vocational Behavior, 61, pp. 439–465.

MURDOCH, J., GROLEAU, A., MENARD, L., COMOE, É., BLANCHARD, C., LAROSE, S., DORAY, P., DIALLO, B., HAOUILI, N. (2010). Les aspirations professionnelles. Quel effet sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel? [PDF] http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/Transitions%20Note%2010-FR.pdf (document consulté le 5 septembre 2012).

NAJAKA, S.B. (2001). «A meta-analytic inquiry into the relationship between risk factors and problem behavior », dans Dissertation Abstracts International, A : The Humanities and Social Sciences, 62(1), 340-A.

NAKHILI, N. (2007). *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations "individuelles" ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur.* Thèse de doctorat en Science de l'Éducation, Université de Bourgogne [PDF] https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/260955/filename/07091.pdf (document consulté le 8 février 2015).

NICOLAS, J. (2010). *Que veut dire acteur rationnel?* [En ligne] http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=24934 (consulté le 5 juillet 2011).

ORTIZ, Y. (2007). *The influence of perceived social support, academic self-concept, academic motivation, and perceived university environment on academic aspirations*, City, Psychology, 135 pages.

OJEDA, L. et L. FLORES (2008). « The Influence of Gender, Generation Level, Parents' Education Level, and Perceived Barriers on the Educational Aspirations of Mexican American High School Students », dans *The Career Development Quarterly*, vol. 57, pp. 84-95.

PERRENOUD, P. (2001). *Le projet personnel de l'élève, une fiction*? [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_20.rtf (document consulté le 02/12/2011).

PERRON, M., GAUDREAULT, M., VEILLETTE, S., RICHARD, L. (1999). *Les trajectoires d'adolescence : Stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, Série Enquête régionale : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

PERRON, M., GAUDREAULT, M., VEILLETTE, S. et RICHARD, L. (2000). *Jeunes de la ville ou de la campagne : quelles différences?* Série Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

PIERRU, E. et SPIRE, A. (2008). « Le crépuscule des catégories socioprofessionnelles » dans *Revue française de science politique* 2008/3 (Vol. 58), pp. 457 - 481

QUIJOUX, M. (2015). *Bourdieu et le travail*, France, Presses Universitaires de Rennes, 376 pages

RAE, B. (2005). « L'Ontario chef de file en éducation rapport et recommandation », préparé pour le premier Ministre et la ministre de la Formation et des Collèges et Université de l'Ontario. 136 pages.

RAPPORT DU GROUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU

QUÉBEC (2008) *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* [PDF] http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf (document consulté le 2 décembre 2014).

REIMER, D., KIEFFER, A., DURU-BELLAT, M. (2010). « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France », dans *Économie et statistique* Année 2010, Volume 433, n° 433-434, pp. 3-22 [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat0336-14542010num43318082 (document consulté le 4 avril 2015).

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA (RHDCC) (2004). Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées, Rapport final [En ligne, PDF] http ://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/pa/publications/2004-002631/sp-600-05-04.pdf (document consulté le 30 octobre 2008).

RINDFUSS, R., COOKSEY, E., SUTTERLIN, R. (1999). « Young Adult Occupational Achievement : Early Expectations Versus Behavioral Reality », dans Work and Occupations, 26(2), pp. 220-263.

ROCHER, G. (1981). « Pour une théorie psychosociologique des aspirations », dans R. BÉDARD et coll., Le projet A.S.O.P.E : son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations, Les Cahiers d'A.S.O.P.E, vol. VII, Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; Montréal : Département de sociologie, Université de Montréal, pp. 40-83.

ROCHEX, J.-Y. (1995a). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

ROCHEX, J.-Y. (1995b). *Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires. Orientation scolaire et professionnelle*, 24(3), pp. 341-359.

ROJEWSKI, J., et B., YANG (1997). « Longitudinal Analysis of Select Influences on Adolescents' Occupational Aspirations », dans Journal of Vocational Behavior, 51(3), 375-410.

ROTTINGHAUS P., LINDLEY L. D., GREEN M. A., BORGEN F. H. (2002). « Educational Aspirations: The Contribution of Personality, Self-Efficacy, and Interests », dans Journal of Vocational Behavior, vol.61, n°1, pp.1-19.

RUMBERGER, R.W. (1995). « Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools », dans American Educational Research Journal, 32, 583-625.

RYAN, R. M., CONNELL, J. P., DECI, E. L. (1985). « A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education », dans C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : The classroom in milieu* (pp. 13-51) New York : Academic Press.

RYAN, R. M., STILLER, J., LYNCH, J. H. (1994). *Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem.* Journal of Early Adolescence, 14, pp. 226-249.

RYAN, R. M. et E. L., DECI (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55, pp. 68-78.

SCHNEIDER, V. et MAURIN, L. (2011). « Les catégories sociales continuent fortement de structurer la société française » dans l'Observatoire des inégalités [En ligne] http://www.inegalites.fr/spip.php?article1412 (document consulté 9 juillet 2015).

SHAPKAA, J., DOMENEB, J., KEATING, D. (2006). « Trajectories of Career Aspirations through Adolescence and Young Adulthood : Early math achievement as a critical filter », dans Educational Research and Evaluation, 12(4), pp. 347-358.

STATISTIQUE CANADA (2001). *Enquête auprès des jeunes en transition*, [En ligne] http://www23.statcan.gc.ca:81/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5058&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (document consulté le 9 juillet 2012).

STATISTIQUE CANADA (2004). *Enquête auprès des jeunes en transition*, [En ligne] http://www23.statcan.gc.ca:81/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SurvId=4435&SurvVer=1&SDDS=4435&InstaId=17010&InstaVer=2&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (document consulté le 9 juillet 2012).

STATISTIQUE CANADA (2006). *Enquête auprès des jeunes en transition*, [En ligne] http://www23.statcan.gc.ca:81/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SurvId=4435&SurvVer=1&InstaId=17010&InstaVer=3&SDDS=4435&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (document consulté le 9 juillet 2012).

STATISTIQUE CANADA (2007). *Enquête auprès des jeunes en transition*, [En ligne] http://www23.statcan.gc.ca:81/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SurvId=4435&SurvVer=1&SDDS=4435&InstaId=17010&InstaVer=4&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (document consulté le 9 juillet 2012).

STATISTIQUE CANADA (2009). *Enquête auprès des jeunes en transition*, [En ligne] HTTP://WWW23.STATCAN.GC.CA:81/IMDB/P2SV_F.PL?FUNCTION=GETSURVEY&SUVID=4435&SURVVER=1&INSTAID=17010&INSTAVER=5&SDDS=4435&LANG=FR&DB=IMDB&ADM=8&DIS=2 (document consulté le 9 juillet 2012).

STATISTIQUE CANADA (2011). *Enquête auprès des jeunes en transition*, [En ligne] http://www23.statcan.gc.ca:81/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (document consulté le 9 juillet 2012).

STEVENS, C.J. et A., PUTCHELL (1992). « Adolescent work and boys and girls orientations to the future », Sociological Quarterly, 33, pp. 153-170.

STINEBRICKNER, T.R. et R., tinebrickner (2000). « Working During School and Academic Performance », dans UWO Department of Economics Working Papers, 20009, University of Western Ontario, Department of Economic [PDF] http ://www.ssc.uwo.ca/economics/econref/workingpapers/researchreports/wp2000/wp2000_9.pdf (document consulté le 9 juillet 2012).

TEACHMAN, J D. et K., Paasch (1998). *The family and educational aspirations. Journal of Marriage and Family*, 60, pp. 704-714.

TREMBLAY H. P. et P., ROY (2013). *Chantier sur la politique de financement des universités*. Rapport d'étape du Gouvernement du Québec, décembre 2013 [PDF] http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/PolitiqueFinancementUniv/Rapport_Etape_Chantier_Financement.pdf (Document consulté le 13 février 2015).

VINACHES, P. (1998). *L'habitus : concept médiateur* [PDF] http://www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/113/03503711.pdf (Document consulté le 2 juin 2011).

WALL, J., COVELL, K., MCINTYRE, P. (1999). « Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations », dans Canadian Journal of Behavioural Science, 31(2), pp. 63-71.

WILSON, P.M. et J.R., Wilson (1992). « Environnemental influences on adolescent educational aspirations : A logistic transform model », dans Youth & Society, 24(1), pp. 52 – 70.

XUE, L. (2008). *Capital social et entrée sur le marché du travail des nouveaux immigrants au Canada*. [PDF] http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/social-capital-w3-fra.pdf (document consulté le 17 avril 2012).

ANNEXE 1 : CINQ SYSTÈMES DE COLLÈGE (DIT) COMMUNAUTAIRE AU CANADA

1- Un premier modèle se retrouve dans les provinces de l'Ontario et de l'Île-du-Prince-Édouard, c'est-à-dire la plus peuplée et la moins peuplée du Canada. Après observation, les auteurs y ont trouvé une structure collégiale qui avait pour intention d'appuyer le secteur universitaire. Pour l'Ontario, de nouvelles institutions collégiales sont venues supporter la population étudiante postsecondaire. Il s'agit *des collèges d'arts appliqués et de technologie,* ce type de collège ayant été décrit comme une alternative à l'université. Pour l'Île-du-Prince-Édouard, son seul collège est un établissement d'enseignement postsecondaire, qui aurait pour principal objectif d'accepter les jeunes n'étant pas éligibles pour l'admission universitaire. Dans les deux provinces, il a également été reconnu que ces nouveaux types de collège devaient aussi avoir pour fonction, soit d'assurer une éducation aux adultes, afin de permettre à cette clientèle de se perfectionner dans son travail ou de se réorienter, soit d'offrir un enseignement plus général pour les personnes dont les objectifs sont moins axés sur la carrière.

2- Un deuxième modèle, tout à fait différent selon les auteurs, s'observe en Alberta et en Colombie-Britannique, qui auraient opté pour une structure inspirée de la Californie. Cette structure implique davantage les collèges dans l'offre de programmes universitaires par le truchement de formations permettant le transfert de crédits dans une université. Cette structure est particulière, selon les auteurs, du fait que la situation géographique et la dispersion de la population ne permettaient pas une accessibilité semblable aux universités pour tous les habitants de ces provinces. De ce fait, la vision

de ces collèges était de fournir à la fois des formations techniques, professionnelles, des programmes de transfert universitaire et des programmes universitaires pour les personnes ne vivant pas à proximité des universités. Ces alternatives de formation postsecondaire donneraient un vaste choix aux élèves de ces deux provinces. Soit ils peuvent joindre les bancs des universités, soit ils peuvent vivre une première expérience universitaire dans un collège avant de faire le saut à l'université, soit ils peuvent suivre une formation professionnelle ou technique dans les collèges ou instituts. De ce fait, la création d'instituts de technologie et d'autres instituts spécialisés de niveau postsecondaire, en plus des collèges communautaires, ajoute à la liste de possibilités qui s'offrent aux étudiant(e)s. Aussi, l'implantation de ce type de collège communautaire rend possible une formation aux adultes.

3- Le troisième modèle qui se retrouve au Manitoba, au Nouveau-Brunswick, au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest ainsi qu'à Terre-Neuve-et-Labrador ne comprend aucune fonction de transfert vers l'université. Ce modèle, selon les auteurs, met l'accent sur une formation axée sur le marché du travail et des études postsecondaires de courte durée. Par contre, Terre-Neuve-et-Labrador aurait ultérieurement intégré dans son collège un programme préuniversitaire. Comme dans les autres provinces, la formation aux adultes est assurée par les collèges communautaires.

4- Le quatrième modèle se retrouve en Saskatchewan et il se distingue du fait qu'il a été mis sur pied pour permettre à la forte densité d'habitants issus de régions agricoles de bénéficier d'une formation postsecondaire et technique. Ce modèle offre des possibilités d'apprentissage de toutes sortes, mais il se concentre surtout sur la formation

professionnelle et technique. La Saskatchewan a adopté dans son modèle le principe du « multicampus ». C'est-à-dire qu'il y aurait eu une décentralisation de la formation professionnelle et technique. Depuis, les collèges communautaires et les différents types d'instituts se partagent la formation postsecondaire en région rurale. Ce modèle multicampus avait aussi pour but de répondre à l'évolution des conditions économiques et politiques.

5- Le cinquième et le plus distinctif des modèles, pour Dennison et Gallagher, n'existe qu'au Québec. Selon les auteurs, le modèle québécois ferait suite à la révolution sociale et économique du début des années 1960. Ce système de collèges d'enseignement général et professionnel s'inspirerait de l'expérience européenne ainsi que des approches nord-américaines dans l'enseignement postsecondaire. Le programme d'études collégiales du Québec comprend deux principaux volets : un de deux ans pour les étudiants qui veulent poursuivre leurs études postsecondaires à l'université, soit la formation préuniversitaire; l'autre de trois ans pour l'enseignement technique.

Le collège québécois est un modèle unique à d'autres égards également. Les auteurs font remarquer trois distinctions supplémentaires. La première concerne la différence de mission éducative avec les collèges des autres provinces canadiennes. C'est qu'ils n'étaient pas initialement destinés à l'éducation des adultes. Deuxièmement, ils ne devaient pas offrir d'enseignement professionnel (qui devait être fourni par les établissements d'enseignement secondaire, tant pour les élèves du secondaire que les adultes qui souhaiteraient suivre ce type de formation). Troisièmement, les collèges se de-

vaient d'offrir une formation postsecondaire à faible coût afin d'inciter les jeunes Québécois à poursuivre leurs études au-delà du niveau secondaire.

ANNEXE 2: LES TESTS D'INTERACTION ENTRE LES VARIABLES CAPITAL ÉCONOMIQUE ET CAPITAL CULTUREL INSTITUTIONNALISÉ

Tableau 2.1 : Test d'interaction entre les variables *capital économique* et *capital culturel institutionnalisé. Analyse transversale*

Catégorie -VD- de référence : Aspiration scolaire de niveau universitaire

	Rapport des cotes	P>|z|
Capital économique		
2- Moins de 30 000 $	1.18	0.001
3- Entre 60 000 et 99 999 $	1.73	0.000
4- Plus de 100 000 $	1.53	0.000
Capital culturel institutionalisé		
2- DEC	1.43	0.000
3- Université 1er cycle	9.35	0.000
4- Université 2e et 3e cycles	4.14	0.000
Corrélation entre les deux variables		
Capital économique *(premier chiffre)*		
Capital culturel institutionnalisé *(deuxième chiffre)*		
2 - 2	1.27	0.001
2 - 3	0.30	0.000
2 - 4	1.35	0.065
3 - 2	1.00	0.936
3 - 3	0.25	0. 000
3 - 4	1.28	0.093
4 - 2	1.50	0.000
4 - 3	0.33	0.000
4 - 4	1.84	0.000
Variables socioculturelles		
Sexe : femme	1.57	0.000
Langue maternelle		
anglais	1.30	0.000
autre langue	2.30	0.000
Région		
urbaine	1.72	0.000
Provinces		
Colombie-Britanique	0.95	0.251
Alberta	1.07	0.076
Saskatchewan	0.97	0.147
Manitoba	1.16	0.007
Ontario	0.88	0.000
Nouveau-Brunswick	1.64	0.000
Nouvelle-Ecosse	1.13	0.027
Île-du-Prince-Edouard	1.20	0.003
Terre-Neuve	1.41	0.000
Catégories socioprofessionnelles		
Administrateurs et professionnels	1.09	0.001
Semi-professionnels et cadres moyens	4.47	0.000
Cols blancs supérieurs	1.09	0.000
Petits cols blancs	1.03	0.439
Ouvriers spécialisés	0.95	0.027
Ouvriers	0.93	0.026
Manœuvres	0.92	0.225
Habitus		
Capital social		
Avoir du soutien	0.84	0.000
Capital culturel incorporé		
Avoir des discussions portant sur l'actualité	0.97	0.358
Avoir des discussions portant sur les projets d'éducation	1.25	0.000
Capital culturel objectivé		

Activités (loisirs et culturelles)	1.08	0.001
Expériences scolaires		
Moyennes générales au secondaire		
90 – 100 %	3.80	0.000
80 – 89 %	2.16	0.000
70 – 79 %	1.37	0.000
Moins de 60 %	1.00	0.886
Moyennes en sciences		
90 – 100 %	2.40	0.000
80 – 89 %	1.44	0.000
70 – 79 %	1.08	0.001
Moins de 60 %	0.90	0.002
Moyenne en langue		
90 – 100 %	1.79	0.000
80 – 89 %	1.80	0.000
70 – 79 %	1.35	0.000
Moins de 60 %	0.70	0.000
Moyenne en mathématiques		
90 – 100 %	1.08	0.000
80 – 89 %	0.97	0.498
70 – 79 %	0.92	0.001
Moins de 60 %	0.64	0.000
Assiduité aux devoirs		
Moins d'une heure	0.64	0.000
4 à 7 heures	1.17	0.000
8 à 14 heures	1.37	0.000
15 heures et +	1.83	0.000
Décrochage scolaire		
Ne pas avoir décroché	3.96	0.000
Redoublement des cours		
Ne pas avoir doublé	1.08	0.000
Cours de rattrapage		
Ne pas avoir suivi	1.26	0.000
Établissement d'enseignement secondaire		
École privée	1.34	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(64) = 37749.18
Prob > khi-deux = 0.0000
Log likelihood = -61216.494
Pseudo R2 = 0.2794

Tableau 2.2 : Test d'interactions entre les variables *capital économique* et *capital culturel institutionnalisé pour l'analyse longitudinale*
catégorie -VD- de référence : Aspiration scolaire de niveau universitaire

	Rapport des cotes	P>|z|
Capital économique		
2- Moins de 30 000 $	1.11	0.265
3- entre 60 000 et 99 999	1.47	0.000
4- plus de 100 000 $	1.11	0.566
Capital culturel institutionalisé		
2- DEC	1.44	0.002
3- Université 1er cycle	2.89	0.000
4- Université 2e et 3e cycles	2.91	0.761
Corrélation entre les deux variables		
Capital économique (premier chiffre)		
Capital culturel institutionnalisé (deuxième chiffre)		
2 - 2	0.98	0.885
2 - 3	0.70	0.104
2 - 4	1.20	0.695
3 - 2	0.80	0.136
3 - 3	0.65	0.480
3 - 4	1.80	0.865
4 - 2	1.42	0.097
4 - 3	1.13	0.639
4 - 4	2.14	0.113
Années		
2004	0.90	0.000
2006	0.74	0.000
2008	0.66	0.000
2010	0.63	0.000
Variables socioculturelles		
Sexe : femme	1.31	0.000
Langue maternelle		
Anglais	1.06	0.324
Autres langues	1.94	0.000
Région d'habitation		
Région urbaine 2000 à 2002	1.55	0.000
Région urbaine 2004 à 2008	1.19	0.005
Provinces		
Ouest	1.32	0.000
Prairies	1.19	0.005
Ontario	1.10	0.287
Maritimes	1.53	0.000
Catégories socioprofessionnelles		
Administrateurs et professionnelles	1.17	0.012
Semi-professionnelles et cadres moyens	0.80	0.349
Cols blancs supérieurs	1.41	0.000
Petits cols blancs	1.01	0.898
Ouvriers spécialisés	1.17	0.005
Ouvriers	1.04	0.576
Manœuvres	0.91	0.506
Habitus		
Capital social		
Avoir du soutien 2000 à 2002	0.70	0.012
Avoir du soutien 2004 à 2008	10.91	0.479
Capital culturel incorporé		
Avoir des discussions portant sur l'actualité	1.00	0.998
Avoir des discussions portant sur les projets d'éducations	1.16	0.000
Capital culturel objectivé		
Activités (loisirs et culturelles)	0.92	0.198
Expériences scolaires		
Établissement d'enseignement secondaire		

École privée	1.27	0.006
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 1 - 2000		
90 – 100 %	1.65	0.000
80 – 89 %	1.38	0.000
70 – 79 %	1.14	0.034
Moins de 60 %	1.21	0.072
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 2 - 2002		
90 – 100 %	3.89	0.000
80 – 89 %	2.51	0.000
70 – 79 %	1.53	0.000
Moins de 60 %	0.76	0.066
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 3 - 2004		
90 – 100 %	2.20	0.000
80 – 89 %	1.66	0.000
70 – 79 %	1.17	0.014
Moins de 60 %	0.70	0.037
Moyennes en sciences		
90 – 100 %	1.50	0.000
80 – 89 %	1.28	0.000
70 – 79 %	1.13	0.041
Moins de 60 %	0.92	0.296
Moyenne en langue		
90 – 100 %	1.36	0.01
80 – 89 %	1.37	0.000
70 – 79 %	1.19	0.003
Moins de 60 %	0.82	0.018
Moyenne en mathématiques		
90 – 100 %	1.03	0.687
80 – 89 %	0.99	0.911
70 – 79 %	0.90	0.098
Moins de 60 %	0.78	0.000
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 2 - 2002		
90 – 100 %	3.30	0.000
80 – 89 %	1.99	0.000
70 – 79 %	1.66	0.156
Moins de 60 %	1.61	0.097
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 3 - 2004		
90 – 100 %	2.03	0.000
80 – 89 %	2.15	0.000
70 – 79 %	1.09	0.159
Moins de 60 %	0.64	0.000
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 4 - 2006		
90 – 100 %	2.19	0.002
80 – 89 %	1.75	0.000
70 – 79 %	1.31	0.001
Moins de 60 %	0.69	0.013
Assiduité aux devoirs – cycle 1 - 2000		
Moins d'une heure	1.20	0.379
4 à 7 heures	1.36	0.137
8 à 14 heures	1.45	0.091
15 heures et +	1.47	0.146
Assiduité aux devoirs – cycle 2 - 2002		
Moins d'une heure	0.77	0.001
4 à 7 heures	1.24	0.000
8 à 14 heures	1.55	0.000
15 heures et +	1.79	0.000
Assiduité aux devoirs – cycle 3 - 2004		
Moins d'une heure	0.72	0.008
4 à 7 heures	1.09	0.216
8 à 14 heures	1.42	0.001
15 heures et +	2.05	0.000
Décrochage 2002 et 2004		
Ne pas avoir décroché	0.88	0.353

Décrochage 2006 et 2008		
Ne pas avoir décroché	1.74	0.000
Redoublement une année 2002 – cycle 2		
Ne pas avoir doublé	1.86	0.000
Redoublement une année 2004 – cycle 3		
Ne pas avoir doublé	0.73	0.000
Redoublement une année 2006 – cycle 4		
Ne pas avoir doublé	0.74	0.004
Redoublement une année 2008 – cycle 5		
Ne pas avoir doublé	0.87	0.342
Avoir suivi des cours de rattrapage avant 2000 – cycle 1		
Ne pas avoir suivi	1.19	0.000

Number of obs = 495058
Wald khi-deux(101) = 5037.71
Prob > khi-deux = 0.0000

Tableau 2.3 : Test d'interaction entre les variables *moyenne générale au secondaire au premier cycle - 2000* et *capital culturel institutionnalisé pour l'analyse longitudinale*
catégorie –VD- de référence : Aspiration scolaire de niveau universitaire

	Rapport des cotes	P>|z|
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 1 - 2000		
90 – 100 %	1.10	0.672
80 – 89 %	1.05	0.758
70 – 79 %	0.86	0.391
60 – 69 %	0.81	0.225
Moins de 60 %	1.01	0.950
Capital culturel institutionalise		
2- DEC	1.40	0.041
3- Université 1er cycle	2.15	0.000
4- Université 2e et 3e cycles	4.63	0.000
Corrélation entre les deux variables		
Moyenne au secondaire – 2000 – premier cycle (premier chiffre)		
Capital culturel institutionnalisé (deuxième chiffre)		
1-2	1.14	0.574
1-3	1.87	0.032
1-4	0.93	0.889
2-2	1.00	0.982
2-3	1.09	0.695
2-4	0.91	0.827
3-2	1.03	0.838
3-3	1.09	0.672
3-4	0.96	0.933
4-2	0.87	0.501
4-3	0.82	0.436
4-4	0.67	0.360
5-2	0.82	0.444
5-3	0.79	0.488
5-4	0.92	0.884
Années		
2004	0.90	0.000
2006	0.74	0.000
2008	0.66	0.000
2010	0.63	0.000
Variables socioculturelles		
Sexe : femme	1.31	0.000
Langue maternelle		
Anglais	1.06	0.385
Autres langues	1.83	0.000
Région d'habitation		
Région urbaine 2000 à 2002	1.58	0.000
Région urbaine 2004 à 2008	1.19	0.006
Provinces		
Ouest	1.36	0.001
Prairies	1.22	0.023
Ontario	1.12	0.223
Maritimes	1.47	0.000
Catégories socio-professionnelles		
Administrateurs et professionnelles	1.24	0.000
Semi-professionnelles et cadres moyens	0.85	0.488
Cols blancs supérieurs	1.47	0.000
Petits cols blancs	1.06	0.550
Ouvriers spécialisés	1.21	0.001
Ouvriers	1.06	0.400
Manœuvres	0.91	0.493
Habitus		
Capital économique		
Moins de 30 000 $	1.11	0.265
entre 60 000 et 99 999	1.47	0.000
plus de 100 000 $	1.11	0.566

Capital social		
Avoir du soutien 2000 à 2002	0.72	0.022
Avoir du soutien 2004 à 2008	1.16	0.440
Capital culturel incorporé		
Avoir des discussions portant sur l'actualité	1.00	0.984
Avoir des discussions portant sur les projets d'éducations	1.16	0.000
Capital culturel objectivé		
Activités (loisirs et culturelles)	0.94	0.332
Expériences scolaires		
Établissement d'enseignement secondaire		
École privée	1.29	0.004
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 2 - 2002		
90 – 100 %	3.61	0.000
80 – 89 %	2.42	0.000
70 – 79 %	1.50	0.000
Moins de 60 %	0.75	0.043
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 3 - 2004		
90 – 100 %	2.15	0.000
80 – 89 %	1.64	0.000
70 – 79 %	1.16	0.019
Moins de 60 %	0.68	0.020
Moyennes en science		
90 – 100 %	1.52	0.000
80 – 89 %	1.31	0.000
70 – 79 %	1.17	0.013
Moins de 60 %	0.97	0.757
Moyenne en langue		
90 – 100 %	1.41	0.000
80 – 89 %	1.41	0.000
70 – 79 %	1.22	0.001
Moins de 60 %	0.87	0.098
Moyenne en mathématique		
90 – 100 %	1.54	0.412
80 – 89 %	1.03	0.598
70 – 79 %	0.94	0.357
Moins de 60 %	0.83	0.006
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 2 - 2002		
90 – 100 %	3.30	0.000
80 – 89 %	2.01	0.000
70 – 79 %	1.68	0.073
Moins de 60 %	1.54	0.224
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 3 - 2004		
90 – 100 %	2.05	0.000
80 – 89 %	2.17	0.000
70 – 79 %	1.10	0.111
Moins de 60 %	0.65	0.000
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 4 - 2006		
90 – 100 %	2.22	0.001
80 – 89 %	1.76	0.000
70 – 79 %	1.31	0.002
Moins de 60 %	0.67	0.008
Assiduité aux devoirs – cycle 1 - 2000		
Moins d'une heure	0.93	0.206
4 à 7 heures	1.05	0.251
8 à 14 heures	1.13	0.148
15 heures et +	1.11	0.528
Assiduité aux devoirs – cycle 2 - 2002		
Moins d'une heure	0.77	0.001
4 à 7 heures	1.24	0.000
8 à 14 heures	1.55	0.000
15 heures et +	1.79	0.000
Assiduité aux devoirs – cycle 3 - 2004		

Moins d'une heure	0.72	0.007
4 à 7 heures	1.09	0.175
8 à 14 heures	1.42	0.001
15 heures et +	1.97	0.001
Décrochage 2002 et 2004		
Ne pas avoir décroché	0.90	0.429
Décrochage 2006 et 2008		
Ne pas avoir décroché	1.77	0.000
Redoublement une année 2002 – cycle 2		
Ne pas avoir doublé	1.91	0.000
Redoublement une année 2004 – cycle 3		
Ne pas avoir doublé	0.73	0.000
Redoublement une année 2006 – cycle 4		
Ne pas avoir doublé	0.74	0.003
Redoublement une année 2008 – cycle 5		
Ne pas avoir doublé	0.86	0.281
Avoir suivi des cours de rattrapage avant 2000 – cycle 1		
Ne pas avoir suivi	1.24	0.000

Number of obs = 49505
Wald khi-deux(106) = 5037.11
Prob > khi-deux = 0.0000

Tableau 2.4 : Test d'interaction entre les variables *moyenne générale au secondaire au deuxième cycle - 2002* et *capital culturel institutionnalisé pour l'analyse longitudinale*
catégorie –VD- de référence : Aspiration scolaire de niveau universitaire

	Rapport des cotes	P>|z|
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 2 - 2002		
90 – 100 %	2.06	0.031
80 – 89 %	1.81	0.042
70 – 79 %	1.09	0.744
60 – 69 %	0.70	0.231
Moins de 60 %	0.86	0.685
Capital culturel institutionalise		
2- DEC	0.99	0.996
3- Université 1er cycle	2.06	0.128
4- Université 2e et 3e cycles	4.83	0.005
Corrélation entre les deux variables		
Moyenne au secondaire – 2000 – premier cycle (premier chiffre)		
Capital culturel institutionnalisé (deuxième chiffre)		
1-2	1.82	0.189
1-3	2.19	0.145
1-4	1.62	0.461
2-2	1.38	0.430
2-3	1.11	0.821
2-4	0.80	0.713
3-2	1.41	0.400
3-3	1.08	0.869
3-4	0.96	0.955
4-2	1.44	0.376
4-3	1.09	0.858
4-4	0.58	0.385
5-2	0.61	0.329
5-3	0.67	0.525
5-4	0.67	0.641
Années		
2004	0.90	0.000
2006	0.74	0.000
2008	0.66	0.000
2010	0.63	0.000
Variables socioculturelles		
Sexe : femme	1.31	0.000
Langue maternelle		
Anglais	1.05	0.414
Autres langues	1.83	0.000
Région d'habitation		
Région urbaine 2000 à 2002	1.58	0.000
Région urbaine 2004 à 2008	1.19	0.005
Provinces		
Ouest	1.37	0.001
Prairies	1.23	0.021
Ontario	1.14	0.150
Maritimes	1.50	0.000
Catégories socio-professionnelles		
Administrateurs et professionnelles	1.25	0.000
Semi-professionnelles et cadres moyens	0.86	0.544
Cols blancs supérieurs	1.48	0.000
Petits cols blancs	1.07	0.533
Ouvriers spécialisés	1.21	0.001
Ouvriers	1.06	0.407
Manœuvres	0.90	0.423
Habitus		
Capital économique		
Moins de 30 000 $	1.11	0.205
entre 60 000 et 99 999	1.47	0.001
plus de 100 000 $	1.11	0.550

Capital social		
Avoir du soutien 2000 à 2002	0.74	0.040
Avoir du soutien 2004 à 2008	0.91	0.432
Capital culturel incorporé		
Avoir des discussions portant sur l'actualité	1.00	0.977
Avoir des discussions portant sur les projets d'éducations	1.17	0.000
Capital culturel objectivé		
Activités (loisirs et culturelles)	0.94	0.319
Expériences scolaires		
Établissement d'enseignement secondaire		
École privée	1.30	0.003
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 1 - 2000		
90 – 100 %	1.63	0.000
80 – 89 %	1.37	0.000
70 – 79 %	1.14	0.035
Moins de 60 %	1.20	0.096
Moyenne générale déclarée durant les études secondaires – cycle 3 - 2004		
90 – 100 %	2.15	0.000
80 – 89 %	1.65	0.000
70 – 79 %	1.16	0.021
Moins de 60 %	0.67	0.017
Moyennes en science		
90 – 100 %	1.50	0.000
80 – 89 %	1.28	0.000
70 – 79 %	1.13	0.044
Moins de 60 %	0.92	0.291
Moyenne en langue		
90 – 100 %	1.36	0.001
80 – 89 %	1.37	0.000
70 – 79 %	1.18	0.003
Moins de 60 %	0.84	0.030
Moyenne en mathématique		
90 – 100 %	1.02	0.785
80 – 89 %	1.00	0.920
70 – 79 %	0.91	0.103
Moins de 60 %	0.79	0.000
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 2 - 2002		
90 – 100 %	3.29	0.000
80 – 89 %	2.00	0.000
70 – 79 %	1.65	0.085
Moins de 60 %	1.57	0.217
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 3 - 2004		
90 – 100 %	2.02	0.000
80 – 89 %	2.18	0.000
70 – 79 %	1.10	0.133
Moins de 60 %	0.65	0.000
Moyenne générale déclarée durant les études postsecondaires – cycle 4 - 2006		
90 – 100 %	2.23	0.001
80 – 89 %	1.80	0.000
70 – 79 %	1.31	0.002
Moins de 60 %	0.67	0.010
Assiduité aux devoirs – cycle 1 - 2000		
Moins d'une heure	0.94	0.234
4 à 7 heures	1.06	0.236
8 à 14 heures	1.13	0.154
15 heures et +	1.12	0.511
Assiduité aux devoirs – cycle 2 - 2002		
Moins d'une heure	0.77	0.001
4 à 7 heures	1.25	0.000
8 à 14 heures	1.56	0.000
15 heures et +	1.79	0.000
Assiduité aux devoirs – cycle 3 - 2004		

Moins d'une heure	0.73	0.008
4 à 7 heures	1.10	0.189
8 à 14 heures	1.43	0.001
15 heures et +	2.01	0.000
Décrochage 2002 et 2004		
Ne pas avoir décroché	0.91	0.506
Décrochage 2006 et 2008		
Ne pas avoir décroché	1.78	0.000
Redoublement une année 2002 – cycle 2		
Ne pas avoir doublé	1.92	0.000
Redoublement une année 2004 – cycle 3		
Ne pas avoir doublé	0.73	0.000
Redoublement une année 2006 – cycle 4		
Ne pas avoir doublé	0.75	0.005
Redoublement une année 2008 – cycle 5		
Ne pas avoir doublé	0.85	0.253
Avoir suivi des cours de rattrapage avant 2000 – cycle 1		
Ne pas avoir suivi	1.18	0.000

Number of obs = 49505
Wald khi-deux(106) = 5041.30
Prob > khi-deux = 0.0000

ANNEXE 3 : TABLEAU DESCRIPTIF DES VARIABLES À L'ÉTUDE

Tableau 2.1 : Tableau descriptif des variables et catégories de variables
Données provenant de l'Enquête Auprès Des Jeunes en Transition

Nom de la variable	Catégories de variable	Fréquences pondérées – commande STATA [iw=c4caweight]	pourcentages
Aspirations scolaire			
Aspiration réaliste – cycle 2	Niveau secondaire	25,971.997	11.41
	Niveau collégial	69,801.061	30.67
	Niveau baccalauréat – 1er cycle	89,331.817	39.25
	Niveau maîtrise et doctorat – 2e et 3e cycles	35,848.562	15.75
	Autres	6,651.4774	2.92
Aspiration réaliste – cycle 3	Niveau secondaire	24,200.018	10.63
	Niveau collégial	71,019.005	31.20
	Niveau baccalauréat – 1er cycle	83,268.911	36.58
	Niveau maîtrise et doctorat – 2e et 3e cycles	39,049.9055	17.16
	Autres	10,067.074	4.42
Aspiration réaliste – cycle 4	Niveau secondaire	25,084.5534	11.02
	Niveau collégial	74,426.42	32.70
	Niveau baccalauréat – 1er cycle	75,983.774	33.38
	Niveau maîtrise et doctorat – 2e et 3e cycles	42,472.499	18.66
	Autres	9,637.6686	4.23
Variables socioculturelles			
Sexe	1= Femme	111,699.15	49.13
	2= Homme	115,659.01	50.87
Langue maternelle	1= Anglais	147,321.42	64.81
	2= Français	55,967.11	24.62
	3= Autres langues	24,025.45	10.57
Milieu géographique de résidence	1= Rural	53,859.29	23.66
	2= Urbain	173,745.62	76.34
Catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP)	1= Administrateurs et professionnels	32,969.13	14.49
	2= Semi-professionnels	287.742	0.13
	3= Cols blancs supérieurs	62,092.98	27.28
	4= Petits cols blancs	8,586.069	3.77
	5= Cols bleus supérieurs	42,396.10	18.63
	6= Ouvriers spécialisés	18,743.71	8.24
	7= Employés des services	53,516.29	23.51
	8= Manoeuvres	4,395.97	1.93
Provinces	10= Terre-Neuve	4,773.57	2.10
	11= Île du Prince-Édouard	1,323.90	0.58
	12= Nouvelle-Écosse	7,724.96	3.39
	13= Nouveau-Brunswick	6,030.54	2.65
	24= Québec	57,626.04	25.32
	35= Ontario	81,145.52	35.65
	46= Saskatchewan	7,267.92	3.19
	47= Manitoba	9,186.36	4.04
	48= Alberta	23,666.5	10.40
	59= Colombie Britannique	28,859.57	12.68
HABITUS			
Capital économique			
Revenu	1= Moins de 30 000 $	28,047.92	12.32
	2= Entre 30 000 $	72,828.06	32.00

	et 59 999$		
	3= Entre 60 000 $ et 99 999 $	90,295.13	39.67
	4= + de 100 000 $	36,433.78	16.01
Capital culturel incorporé			
Discussion portant sur les projets d'études et expériences scolaires	1= En avoir	104,100.72	45.74
	2= En avoir rarement	123,081.63	54.08
	Non déclaré	422.56329	0.19
Discussion portant sur l'actualité politique et/ou sociale	1= En avoir	96,792.46	42.53
	2= En avoir rarement	130,039.15	57.13
	Non déclaré	773.29	0.34
Capital culturel institutionnalisé			
Études des parents	1= Diplôme d'études secondaires (DES)	58,905.18	25.88
	2= Diplôme d'études collégiales (DEC)	85,326.10	37.49
	3= Université 1er cycle (BAC)	55,899.97	24.56
	4= Université 2e et 3e cycles (Maîtrise et Ph.D.)	23,362.33	10.26
	Non déclaré	4,111.32	1.81
Capital social			
Soutien – Cycle 1	1= En avoir	212,997.67	94.62
	2= En avoir peu	12,102.62	5.38
Soutien – Cycle 2	1= En avoir	221,532.55	98.51
	2= En avoir peu	3,343.22	1.49
Soutien – Cycle 3	1= En avoir	220,980.98	98.58
	2= En avoir peu	3,176.70	1.42
Soutien – Cycle 4	1= En avoir	222,031.14	98.74
	2= En avoir peu	2,822.52	1.26
EXPÉRIENCES SCOLAIRES (RATIONALISATION)			
Type d'école secondaire fréquenté	1= Privée	13,993.69	6.23
	2= Publique	210,774.44	93.77
Résultats scolaires			
moyenne en mathématiques au secondaire,	1= 90 — 100 %	28,809.31	12.66
	2= 80 — 89 %;	52,202.77	22.94
	3= 70 — 79 %;	50,716.61	22.28
	4= 60 — 69 %;	39,970.01	17.56
	5= 60 % ou moins	38,982.43	17.13
	Non déclaré	16,923.76	7.44
moyenne en langue d'enseignement au secondaire,	1= 90 — 100 %	20,555.75	9.03
	2= 80 — 89 %;	65,577.99	28.81
	3= 70 — 79 %;	60,922.916	26.77
	4= 60 — 69 %;	38,300.86	16.83
	5= 60 % ou moins	26,792.96	11.77
	Non déclaré	15,454.42	6.79
moyenne en sciences au secondaire	1= 90 — 100 %	29,806.08	13.10
	2= 80 — 89 %;	61,396.83	26.98
	3= 70 — 79 %;	55,168.64	24.24
	4= 60 — 69 %;	36,307.13	15.95
	5= 60 % ou moins	27,948.98	12.28
	Non déclaré	16,977.23	7.46
moyenne générale au secondaire – cycle 1	90 — 100 %	18,466.51	8.11
	80 — 89 %;	69,286.95	30.44
	70 — 79 %;	69,370.53	30.48
	60 — 69 %;	38,101.59	16.74
	60 % ou moins	16,200.52	7.12
	Non déclaré	16,178.79	7.11
moyenne générale au secondaire – cycle 2	1= 90 — 100 %	15,700.67	6.90
	2= 80 — 89 %;	71,444.79	31.39
	3= 70 — 79 %;	87,583.7	38.48

	4= 60 — 69 %;	40,027.98	17.59
	5= 60 % ou moins	8,502.32	3.74
	Non déclaré	4,345.44	1.91
moyenne générale au secondaire – cycle 3	1= 90 — 100 %	14,420.10	6.34
	2= 80 — 89 %;	57,606.79	25.31
	3= 70 — 79 %;	64,779.29	28.46
	4= 60 — 69 %;	24,413.29	10.73
	5= 60 % ou moins	4,712.11	2.07
	Non déclaré	61,673.29	27.10
moyenne générale au postsecondaire Cycle 2 (chiffres et lettres combinées)	1= 90 — 100 %	1,061.27	4.34
	2= 80 — 89 %;	8,984.13	36.71
	3= 70 — 79 %;	10,014.66	40.93
	4= 60 — 69 %;	3,340.34	13.65
	5= 60 % ou moins	1,070.04	4.37
moyenne générale au postsecondaire Cycle 3 (chiffres et lettres combinées)	1= 90 — 100 %	7,381.39	6.20
	2= 80 — 89 %;	31,407.83	26.39
	3= 70 — 79 %;	52,690.43	44.27
	4= 60 — 69 %;	22,301.43	18.74
	5= 60 % ou moins	5,245.478	4.41
moyenne générale au postsecondaire Cycle 4 (chiffres et lettres combinées)	1= 90 — 100 %	3,225.89	8.98
	2= 80 — 89 %;	11,778.44	32.78
	3= 70 — 79 %;	15,260.76	42.47
	4= 60 — 69 %;	4,535.87	12.62
	5= 60 % ou moins	1,135.04	3.16
Assiduité aux devoirs – Cycle 1	1= moins d'une heure	53,360.07	23.44
	2= 1 à 3 heures	91,010.78	39.99
	3= 4 à 7 heures	56,689.44	24.91
	4= 8 heures ou plus	23,819.14	10.47
	Non déclaré	2,725.46	1.20
Assiduité aux devoirs – Cycle 2	1= moins d'une heure	22,935.63	10.08
	2= 1 à 3 heures	69,013.32	30.32
	3= 4 à 7 heures	76,599.09	33.65
	4= 8 heures ou plus	56,121.62	24.66
	Non déclaré	2,935.24	1.29
Assiduité aux devoirs – Cycle 3	1= moins d'une heure	10,406.20	4.57
	2= 1 à 3 heures	25,583.80	11.24
	3= 4 à 7 heures	30,076.38	13.21
	4= 8 heures ou plus	21,192.10	9.31
	Non déclaré	140,346.41	61.66
Avoir connu une séquence de décrochage scolaire - Cycle 2	1= Oui	10,928.24	4.80
	2= Non	215,408.86	94.64
	Non déclaré	1,267.81	0.56
Avoir connu une séquence de décrochage scolaire - Cycle 3	1= Oui	25,277.13	11.11
	2= Non	200,382.04	88.04
	Non déclaré	1,945.7372	0.85
Avoir connu une séquence de décrochage scolaire - Cycle 4	1= Oui	27,529.49	12.10
	2= Non	197,035.65	86.57
	Non déclaré	3,039.76	1.34
Cours de rattrapage	1= Oui	210,298.48	97.13
	2= Non	6,204.52	2.87
Redoublement – C2	1= Oui	14,888.53	6.54
	2= Non	211,301.57	92.84
	Non déclaré	1,414.80	0.62
Redoublement – C3	1= Oui	11,249.85	4.94
	2= Non	156,670.34	68.83
	Non déclaré	59,684.72	26.22
Redoublement – C4	1= Oui	3,872.50	1.70
	2= Non	16,822.31	7.39
	Non déclaré	206,910.1	90.91

ANNEXE 4 : L'ADAPTATION DES VARIABLES AU MODÈLE D'ESTIMATION D'ÉQUATION GÉNÉRALISÉE

Afin de prendre en compte l'aspect longitudinal de l'enquête sur les jeunes et leurs aspirations scolaires, il est opportun d'étudier l'évolution du vecteur de réponse dans le temps et d'examiner comment celui-ci est associé à un ensemble de variables explicatives. Pour ce faire, le modèle de régression binaire retenu est le modèle d'EEG. Celui-ci comporte l'avantage de permettre d'obtenir des estimations plus efficaces lorsque la structure de corrélation utilisée rappelle la véritable structure de dépendance; par ailleurs, même si la dépendance d'une période à l'autre n'est pas bien modélisée, l'estimateur d'EEG demeure plus efficace que le modèle *logit* combiné (Xue, 2008).

4.1 LA BASE DE DONNEES REMODELEE

Dans le cadre de l'enquête EJET, de l'information a été recueillie sur différents aspects des jeunes à l'étude. De ce fait, il est possible de recueillir une série complète de données sur les caractéristiques des répondants ainsi que sur les facteurs qui interviennent sur la variation des aspirations scolaires, en ce qui concerne cette thèse. Or, ce type d'enquête à mesures répétées permet d'évaluer le rôle et l'influence de plusieurs facteurs sur la variation des aspirations scolaires au fil du temps. Par exemple, plusieurs mesures des résultats scolaires ont été réalisées auprès des mêmes individus et à plusieurs moments, soit à six reprises. Dans ce cas, on se trouve à devoir stocker plusieurs séries de variables semblables pour chaque répondant.

> Il existe plusieurs manières de stocker des séries de variables semblables et Stata permet d'en utiliser facilement deux : la méthode dans laquelle on

> conserve chaque série de variables dans une ligne différente d'un fichier de données et la méthode dans laquelle on ajoute les séries de variables les unes à la suite des autres sur la même ligne (Labelle et *coll.,* 2007 : 37).

Pour la première méthode, les auteurs mentionnent que le fichier contient généralement plus d'une ligne par unité d'observation, ce qui produit un fichier « long » (*long dataset*). La deuxième méthode ne contient qu'une seule ligne par unité d'observation, ce qui produit un fichier « large » (*wide dataset*), car les variables sont rangées en plusieurs colonnes (Labelle et *coll.,* 2007) (voir hors-texte 3.1).

Hors-texte 4.1
Tableau illustrant la différence de stockage de données selon des mesures *wide dataset* ou *long dataset*

Exemple de transformation d'une variable "wide" en variable "long"

Wide dataset				
id	sexe	langue	Région	...
1	1	3	2	
2	1	1	2	
3	2	1	1	
...				
10401				

long dataset				
id	année	sexe	langue	...
1	2000	1	3	
1	2002	1	3	
1	2004	1	3	
1	2006	1	3	
1	2008	1	3	
2	2010	1	3	
2	2000	1	1	
2	2002	1	1	
2	2004	1	1	
2	2006	1	1	
2	2008	1	1	
2	2010	1	1	
...	...	...	...	
10401				

Les données utilisées par l'enquête EJET étaient en format large ou *wide*, ce qui correspond à l'utilisation de différentes variables en lieu et place de différentes observations. Pour exécuter les analyses longitudinales visées, le format *long* était judicieux. En effet, une utilisation des variables avec plusieurs observations nécessite de stocker les mesures dans la variable individu (RecordID), alors que la variable temps (année) indique la période et la fréquence des mesures (voir hors-texte 3.2). De plus,

chaque ligne correspond à une mesure prise, ce qui allonge la base de données puisque les observations sont structurées par ligne. Pour ce faire, la variable dépendante a été transférée du format « large » au format « long ».

Hors-texte 4.2
Tableau illustrant la transformation des données d'EJET en format *long*

```
reshape long ASR, i(RecordID) j(année)
(note: j = 2002 2004 2006 2008 2010)

Data                               wide   ->   long
-----------------------------------------------------------------------------
Number of obs.                    10401   ->   52005
Number of variables               10496   ->   10493
j variable (5 values)                     ->   année
xij variables:
            ASR2002 ASR2004 ... ASR2010   ->   ASR
```

4.2 Lire l'estimation d'equation generalisee avec STATA (xtgee)

Les résultats ont été obtenus à partir du modèle à plusieurs variables employé pour étudier le rapport entre l'aspiration de niveau universitaire par comparaison avec la catégorie de base (aspiration de niveau non universitaire). En d'autres termes, le modèle d'analyse permet d'exprimer une variable dépendante en fonction de plusieurs variables indépendantes. En tant que tel, le *rapport des cotes* représente le rapport qui existe entre la variable dépendante et les variables indépendantes tout en considérant que ces dernières sont en relation entre elles. De ce fait, les valeurs obtenues sont des approximations numériques et représentent la variance des paramètres estimés.

Les méthodes d'analyse supposent une certaine modélisation de la réalité, ce qui s'exprime à travers la valeur du *rapport des cotes*, soit un rapport de vraisemblance. Le *rapport des cotes* de régression est une mesure d'association entre plusieurs

variables quantitatives procurant une valeur aux variations d'une variable en fonction des autres.

Donc, les analyses effectuées permettent d'étudier l'association entre deux variables quantitatives tout en étudiant les variations de l'une en fonction des valeurs des autres. Le *rapport des cotes* exprime ainsi la force de cette association, et par le fait même l'importance de la modalité d'association entre elles. Par exemple (voir hors-texte 3.3 à titre illustratif), on observe une association plutôt significative entre la variable sexe, catégorie femme, avec un *rapport des cotes* de 1.82 sur les aspirations de niveau universitaire comparativement à des aspirations non universitaires. Et ce, pour chacun des cycles à l'étude, en comparaison avec un garçon qui, lui, serait davantage porté à avoir une aspiration de niveau non universitaire. En d'autres termes, les femmes ont environ deux fois plus de chances d'aspirer à des études à l'université plutôt que de vouloir faire des études de niveau DEP ou DEC, comparativement aux hommes qui, eux, auraient tendance à présenter des aspirations de niveau non universitaire plutôt qu'universitaire.

Hors-texte 4.3
Exemple d'un tableau d'analyse de régression logistique ou d'EEG
Variable Sexe
Variable de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Femme	1.82	0.000
Homme	Réf.	Réf.

Numberofobs=10088
LRkhi-deux(1)=2687.67
Prob>khi-deux=0.0000
PseudoR2=0.0158

ANNEXE 5: L'ANALYSE BIVARIÉE

L'EFFET DE GENRE

Au niveau de l'analyse bivariée (brute) des variables socioculturelles, il apparaît que le fait d'être une femme (voir tableau 5.1) donne en général près de deux fois plus de chances d'avoir des aspirations réalistes de type universitaire (RC : 1.82), par comparaison avec les hommes.

Tableau 5.1

Analyse bivariée relative à l'influence du sexe sur l'élaboration d'une aspirations scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Femme	1.82	0.000
Homme	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 2687.67
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0158

LA LANGUE MATERNELLE

En ce qui concerne la langue maternelle (voir tableau 5.2), le français première langue a été considéré comme la référence. L'analyse révèle que le fait d'avoir l'anglais plutôt que le français comme première langue augmente la probabilité de développer une aspiration universitaire (RC : 1.51). Cependant, parler une autre langue que l'anglais et le français comme langue maternelle donne près de trois fois plus de chances d'avoir une telle aspiration (RC : 2.98) que si le français est la première langue.

Tableau 5.2

Analyse bivariée relative à l'influence de la langue maternelle sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Anglais	1.51	0.000
Français	Réf.	Réf.
Autres	2.98	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(2) = 2575.05
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0152

LA REGION

Le tableau 5.3 ci-dessous suggère que le fait d'habiter en région urbaine est favorable à cette même aspiration (RC : 1.83), comparativement au fait d'habiter en région rurale. Ainsi est-il deux fois plus probable que les élèves de régions urbaines présentent des aspirations universitaires que les jeunes de régions rurales.

Tableau 5.3

Analyse bivariée relative à l'influence de la région d'habitation sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Habiter en région urbaine	1.83	0.000
Habiter en région rurale	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 2025.10
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0119

LES PROVINCES CANADIENNES ET LEUR EFFET SUR LE NIVEAU D'ASPIRATION SCOLAIRE REALISTE

Les provinces d'habitation (voir tableau 5.4) ont sensiblement toutes la même influence sur le niveau d'aspiration scolaire; autrement dit, le fait d'étudier dans une

autre province que le Québec augmenterait sensiblement les chances de vouloir faire des études universitaires.

Tableau 5.4

Analyse bivariée relative à l'influence de la province sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Terre-Neuve	1.44	0.000
Île-du-Prince-Édouard	1.79	0.000
Nouveau-Brunswick	1.76	0.000
Nouvelle-Écosse	1.77	0.000
Québec	Réf.	Réf.
Ontario	1.50	0.000
Manitoba	1.42	0.000
Saskatchewan	1.37	0.000
Alberta	1.29	0.000
Colombie-Britannique	1.93	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(9) = 1468.31
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0087

LES CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES

D'emblée, précisons que les catégories socioprofessionnelles ne se retrouvent pas dans la catégorie « capital économique » : en effet, ce type de capital renvoie à des ressources monétaires tandis que les catégories socioprofessionnelles ne sont pas garantes de ressources monétaires.

Le type de profession exercée par les parents influence également les probabilités d'avoir un certain type d'aspiration. Par exemple, les enfants dont les parents auraient un emploi de type *cols blancs supérieurs* (RC : 2.46) ont environ deux fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires de niveau universitaire que ceux dont les

parents occuperaient un emploi de type *employés de service*. Le même constat peut être fait pour les enfants dont les parents évolueraient dans des domaines correspondant à la catégorie semi-professionnels et cadres moyens (RC : 2.23; voir tableau 5.5).

Tableau 5.5
Analyse bivariée relative à l'influence des catégories socioprofessionnelles *sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire*

	Odds ratio	Valeur de P (niveau de significativité)
Administrateurs et professionnels	1.71	0.000
Semi-professionnels et cadres moyens	2.23	0.000
Cols blancs supérieurs	2.46	0.000
Petits cols blancs	1.43	0.000
Ouvriers spécialisés	1.22	0.000
Employés de service	Réf.	Réf.
Ouvriers	0.86	0.000
Manœuvres	0.64	0.000

Number of obs= 10088
LR khi-deux(7) = 4525.51
Prob > khi-deux =0.0000
Pseudo R2 = 0.0267

LES ANALYSES BIVARIEES DU BLOC HABITUS

Le capital économique : aspirations selon les moyens des parents

Une tendance se démarque avec la variable revenu des parents (voir tableau 5.6). En ayant considéré comme référence un revenu annuel compris entre 30 000 $ et 59 999 $, il est possible de constater que plus les parents gagnent de l'argent, plus les enfants sont propices à avoir des aspirations universitaires. Les enfants de parents déclarant un salaire annuel de plus de 100 000 $ ont près de trois fois plus de chances de développer une aspiration de niveau universitaire (RC : 2.84), toutes les autres catégories étant par ailleurs contrôlées. Les probabilités sont aussi importantes pour les enfants dont les parents déclarent un revenu annuel compris entre

60 000 $ et 100 000 $: ceux-ci ont plus de 1,5 fois de chances d'aspirer à des études universitaires.

Tableau 5.6
Analyse bivariée relative à l'influence du revenu déclaré par les parents sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Moins de 30 000 $/an	0.76	0.000
Entre 30 000 $ et 59 999 $/an	Réf.	Réf.
Entre 60 000 $ et 100 000 $/an	1.66	0.000
Plus de 100 000 $/an	2.84	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(3) = 4925.02
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0290

LE CAPITAL CULTUREL INSTITUTIONNALISE : LA MARQUE LAISSEE PAR LES ETUDES DES PARENTS

Selon toute vraisemblance, le niveau d'études des parents influence grandement les probabilités que leurs enfants présentent des aspirations de niveau universitaire (tableau 5.7). Les *rapports des cotes* indiquent clairement que plus le niveau d'études des parents est avancé, plus leur progéniture aura des chances de développer des aspirations de niveau universitaire. Plus précisément, si l'on observe les jeunes selon le niveau de diplomation de leurs parents, soit les jeunes dont les parents ont un DEC et ceux dont les parents ont des diplômes universitaires en poche, il apparaît que le niveau d'études atteint, par surcroît certifié, par les parents influencerait fortement le niveau d'aspiration. Les jeunes dont les parents auraient des diplômes universitaires de 2e ou 3e cycle seraient près de six fois plus propices à avoir une aspiration de niveau universitaire plutôt que non universitaire (RC : 6.28).

Tableau 5.7
Analyse bivariée relative à l'influence du niveau d'études des parents sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
DES	0.53	0.000
DEC	Réf.	Réf.
1er cycle universitaire	2.43	0.000
2e et 3e cycles universitaires	6.28	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(3) = 14526.06
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0856

LE CAPITAL CULTUREL INCORPORE : LA CULTURE FAMILIALE ET LES ASPIRATIONS SCOLAIRES

La relation parents/enfants en ce qui concerne l'école et un ensemble de connaissances générales a une certaine influence sur l'élaboration d'une aspiration. Le fait d'aborder fréquemment le sujet des travaux scolaires lors de discussions familiales influencerait favorablement la création d'une aspiration scolaire universitaire (RC : 1.09; voir tableau 5.8), par comparaison au développement d'une aspiration non universitaire.

Tableau 5.8
Analyse bivariée relative à l'influence des discussions entre parents et enfants concernant les travaux scolaires (Capital culturel incorporé) sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Avoir des discussions concernant les travaux scolaires	1.09	0.000
Avoir peu de discussions	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 60.91
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0004

Il en va d'ailleurs de même pour les discussions sur l'actualité (voir tableau 5.9). En fait, les probabilités d'élaborer une aspiration scolaire de niveau univer-

sitaire seraient mêmes supérieures à celles associées au fait de discuter des travaux scolaires. En effet, les élèves ayant régulièrement des discussions sur l'actualité avec leurs parents sont plus propices à développer une aspiration universitaire (RC : 1.66) que ceux qui n'en ont pas.

Tableau 5.9
Analyse bivariée relative à l'influence des discussions entre parents et enfants concernant l'actualité (Capital culturel incorporé) sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Avoir des discussions concernant l'actualité	1.66	0.000
Avoir peu de discussions	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 1887.69
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0111

LE CAPITAL CULTUREL OBJECTIVE : L'IMPACT DES ACTIVITES CULTURELLES

Dans le même ordre d'idées, le fait de participer ou non à des activités culturelles a une incidence sur le type d'aspiration réaliste qu'afficheront les élèves. Ceux qui y participent régulièrement seront plus enclins à avoir des aspirations de type universitaire (RC : 1.53; tableau 5.10) que ceux qui y participent occasionnellement.

Tableau 5.10
Analyse bivariée relative à l'influence de participer à des activités culturelles et d'avoir des loisirs (Capital culturel objectivé) sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Participer fréquemment	1.53	0.000
Participer peu	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 615.29
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0036

LE CAPITAL SOCIAL: L'INFLUENCE DU RESEAU SOCIAL

Par ailleurs, le capital social (voir tableau 5.11) semble contribuer en favorisant l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire. Le soutien, en d'autres termes le fait d'avoir un réseau de relations grâce auquel un jeune bénéficie de réconfort et d'aide, double à peu près les chances (RC : 1.78) d'avoir une aspiration de niveau universitaire, comparativement à un jeune qui ne bénéficierait pas d'un tel réseau.

Tableau 5.11
Analyse bivariée relative à l'influence du soutien social (Capital social) sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Avoir du soutien	1.78	0.000
Avoir peu de soutien	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 552.47
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0033

LES ANALYSES BIVARIEES DU BLOC PARCOURS DE L'ELEVE

L'ECOLE PRIVEE ET SON INFLUENCE SUR LES ASPIRATIONS SCOLAIRES

Parmi les variables liées au parcours de l'élève, il apparaît que le fait d'avoir fréquenté l'école privée augmenterait de façon générale les probabilités de développer une ASR universitaire. Si l'on prend comme référence le fait d'avoir fréquenté une

école publique, un jeune qui aurait fait ses études secondaires dans une école privée aurait deux fois plus de chances (RC : 2.31; tableau 5.12) d'élaborer des aspirations scolaires de niveau universitaire à la fin de son secondaire.

Tableau 5.12
Analyse bivariée relative à l'influence du type d'école fréquentée sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Avoir été à l'école privée	2.31	0.000
Avoir fréquenté une école publique	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 1161.85
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0068

LES RESULTATS SCOLAIRES AU SECONDAIRE ET LEURS IMPACTS

Il est également possible de constater que la moyenne générale déclarée au secondaire (voir tableau 5.13) joue un rôle prépondérant, dans l'analyse bivariée, sur le type d'aspiration réaliste que les élèves développeront. Meilleurs sont ces résultats, plus les chances d'aspirer à des études à l'université sont importantes. Plus précisément, les élèves dont la moyenne au secondaire se situe entre 90 % et 100 % ont 22 fois plus de chances d'avoir des aspirations universitaires (RC : 22.01) que les élèves dont la moyenne se situe entre 60 % et 69 %. Les élèves déclarant une moyenne générale entre 80 % et 89 % auraient quant à eux environ huit fois plus de chances d'aspirer à des études universitaires que les élèves ayant une moyenne entre 60 % et 69 %, les autres catégories de variables étant contrôlées (RC : 7.67).

Tableau 5.13
Analyse bivariée relative à l'influence de la moyenne générale déclarée au secondaire sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Entre 90 et 100 %	22.01	0.000
Entre 80 et 89 %	7.67	0.000
Entre 70 et 79 %	2.29	0.000
Entre 60 et 69 %	Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.49	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(4) = 26361.01
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.1554

Il est intéressant de noter que les *rapports des cotes* du tableau 5.14 sont moins importants pour la moyenne en sciences si on les compare à ceux obtenus pour la moyenne générale. Toutefois, l'effet demeure le même, c'est-à-dire que plus les résultats scolaires sont élevés, plus les chances d'aspirer à une formation universitaire sont favorables. Par contre, l'effet d'avoir une moyenne située entre 90 % et 100 % est ici de 10.74 (voir tableau 5.14) alors que le même effet avait été mesuré à 22 pour la moyenne générale (voir tableau 5.13). C'est donc dire qu'un jeune qui mentionne avoir eu une moyenne en sciences entre 90 % et 100 % a environ 11 fois plus de chances d'aspirer à des études universitaires. Par contre, l'élève qui aurait échoué en sciences voit ses chances diminuer (RC : 0.62).

Tableau 5.14
Analyse bivariée relative à l'influence de la moyenne déclarée en sciences sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Entre 90 et 100 %	10.74	0.000
Entre 80 et 89 %	4.26	0.000
Entre 70 et 79 %	1.92	0.000
Entre 60 et 69 %	Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.62	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(4) = 19862.80
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.1171

Dès la première lecture du tableau 5.15, il est possible de constater que l'importance des cours de langues est moindre comparativement à celle des cours de sciences et celle de la moyenne générale déclarée. Sans que ces variables aient été confrontées les unes avec les autres, il est tout de même possible de remarquer que les *rapports des cotes* sont moins élevés. Or, dans l'ensemble, les moyennes déclarées dans les cours de langues (anglais ou français selon la province) interviennent sur le niveau d'aspiration scolaire. Les élèves ayant une moyenne entre 90 % et 100 % (RC : 9.41) ont pratiquement dix fois plus de chances d'aspirer à une formation universitaire comparativement à ceux dont la moyenne se situe entre 60 % et 69 %. Ceux qui n'ont pas réussi ce cours, quant à eux, seront davantage portés à aspirer à des études non universitaires (RC : 0.45).

Tableau 5.15
Analyse bivariée relative à l'influence de la moyenne déclarée en langue sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Entre 90 et 100 %	9.41	0.000
Entre 80 et 89 %	5.79	0.000
Entre 70 et 79 %	2.18	0.000
Entre 60 et 69 %	Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.45	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(4) = 22459.89
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.1324

De son côté, la moyenne en mathématiques (voir tableau 5.16) semble se comporter de la même manière que la moyenne déclarée en sciences. Par contre, il importe de mentionner qu'au niveau des résultats scolaires (comparativement aux moyennes générales, en sciences et en langues), cette variable est celle qui a le moins d'influence sur les ASR universitaires. Autrement dit, plus la moyenne est élevée, plus il est probable que les élèves aient une aspiration universitaire. Ainsi les élèves ayant une moyenne entre 90 % et 100 % ont-ils beaucoup plus de chances (RC : 6.54) de développer ces aspirations que les élèves dont la moyenne est en dessous de 60 % (RC : 0.68). Même chose pour ceux qui ont obtenu une moyenne entre 80 % et 89 % (RC : 3.02) : ceux-ci auraient environ deux fois plus de chances d'élaborer une aspiration universitaire que les élèves n'ayant pas réussi le cours de mathématiques.

Tableau 5.16
Analyse bivariée relative à l'influence de la moyenne déclarée en mathématiques au secondaire sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Entre 90 et 100 %	6.54	0.000
Entre 80 et 89 %	3.02	0.000
Entre 70 et 79 %	1.68	0.000
Entre 60 et 69 %	Réf.	Réf.
Moins de 60 %	0.68	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(4) = 13506.54
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0796

L'ASSIDUITE AUX DEVOIRS

En ce qui concerne l'assiduité aux devoirs de façon hebdomadaire, il semble que le fait de passer entre 8 et 14 heures (RC : 3.13; tableau 5.17) ou 15 heures et plus (RC : 3.62) donne à peu près les mêmes résultats sur le type d'aspirations scolaires développé. Un fait intéressant apparaît dans l'analyse bivariée (brute) : plus l'élève passe du temps à faire ses devoirs, plus il a de chances d'aspirer à des études universitaires; s'il y consacre huit heures et plus, il aurait trois fois plus de chances d'aspirer à des études universitaires.

Tableau 5.17
Analyse bivariée relative à l'influence de l'assiduité à faire les devoirs par semaine sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Moins d'une heure	0.45	0.000
1 à 3 heures	Réf.	Réf.
4 à 7 heures	1.73	0.000
8 à 14 heures	3.13	0.000
15 heures et +	3.62	0.000

Number of obs = 10088
LR khi-deux(4) = 9813.40
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0578

LES CONSEQUENCES D'UN DECROCHAGE SCOLAIRE

Une expérience scolaire trouble infléchirait les probabilités d'avoir des aspirations scolaires universitaires. Plus précisément, un jeune qui aurait connu une séquence de décrochage scolaire lors des études de niveau secondaire se verrait moins propice à avoir une aspiration de niveau universitaire (voir tableau 5.18). Dans les faits, un jeune n'ayant pas connu de décrochage scolaire aurait dix fois plus de chances d'avoir une aspiration scolaire de niveau universitaire plutôt que non universitaire.

Tableau 5.18
Analyse bivariée relative à l'influence du décrochage scolaire sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Ne pas avoir décroché	10.46	0.000
Avoir décroché	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 4256.37
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0251

LES CONSEQUENCES D'AVOIR REDOUBLE DES COURS

Le fait de redoubler un cours semblerait avoir d'importantes conséquences sur le niveau d'aspiration scolaire souhaité. En fait, selon les données obtenues (voir tableau 5.19), il semblerait qu'un jeune qui n'aurait jamais redoublé durant ses études secondaires, ne serait-ce qu'un seul cours, aurait cinq fois plus de chances d'aspirer à des études universitaires plutôt qu'à des études non universitaires, comparativement à un jeune qui aurait dû reprendre un cours.

Tableau 5.19
Analyse bivariée relative à l'influence d'avoir redoublé un cours sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Ne pas avoir redoublé	5.05	0.000
Avoir redoublé	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 3958.89
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0233

LES CONSEQUENCES D'AVOIR SUIVI DES COURS DE RATTRAPAGE

Plusieurs jeunes répondants auraient suivi des cours de rattrapage en mathématiques, sciences et langues. Ces cours qui ont été suivis lors des études secondaires auraient une grande influence sur les aspirations. Comme le suggère la valeur de *rapport des cotes* du tableau 5.20, un jeune qui n'aurait pas suivi de cours de rattrapage aurait près de deux fois plus de chances d'entretenir des aspirations de niveau universitaire plutôt que non universitaire, comparativement à un jeune qui aurait assisté à de tels cours.

Tableau 5.20
Analyse bivariée relative à l'influence d'avoir suivi des cours de rattrapage sur l'élaboration d'une aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de P (niveau de significativité)
Ne pas en avoir suivi	2.41	0.000
En avoir suivi	Réf.	Réf.

Number of obs = 10088
LR khi-deux(1) = 3918.36
Prob > khi-deux = 0.0000
Pseudo R2 = 0.0231

ANNEXE 6 : L'ANALYSE LONGITUDINALE AVEC LE MODÈLE D'ANALYSE D'ESTIMATION D'ÉQUATION GÉNÉRALISÉE

6.0.1 LA CATEGORIE SOCIOCULTURELLE

Les variables qui constituent la catégorie socioculturelle ont subi une fine analyse. Ces variables regroupent la langue maternelle, le sexe, la région d'habitation ainsi que la province d'origine et la catégorie socioprofessionnelle des parents. Ces analyses bivariées (brutes) sont réalisées avec une perspective longitudinale.

L'EFFET DE GENRE

Les résultats obtenus avec la variable sexe (voir tableau 6.1), lorsque celle-ci est étudiée sur une période de dix années et confrontée avec les aspirations scolaires de niveau universitaire, suggèrent qu'être une jeune femme plutôt qu'un jeune homme augmente significativement les chances d'avoir des aspirations universitaires et de les maintenir tout au long des études.

Tableau 6.1
Analyse bivariée du bloc : socioculturel
Variable Sexe
Catégorie – V.D. - de référence: Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : Homme		
Femme	1.76	0.00

Nombre d'observations = 49505
Nombre de groupes = 10373
Wald khi-deux = (1)280.65
Prob > khi-deux = 0.0000

LA LANGUE MATERNELLE

Lorsque l'on s'attarde au rôle de la langue maternelle (voir tableau 6.2) et que l'on prend le français comme référence, il apparaît que le fait de parler une autre langue que l'anglais ou le français comme langue maternelle influence grandement les chances d'avoir une aspiration de niveau universitaire et de persévérer dans ce sens. Si

on compare les élèves dans ce cas à ceux/celles qui ont pour première langue le français, leurs chances d'élaborer une aspiration universitaire et de la maintenir sont en effet environ deux fois plus importantes (RC : 2.55) que de changer, au cours des études, pour une aspiration scolaire non universitaire. De même, les anglophones du Canada ont plus de chances que les francophones d'avoir des aspirations universitaires que non universitaires (RC : 1.26).

Tableau 6.2
Analyse bivariée du bloc : socioculturel
Variable : langue maternelle
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : langue maternelle français		
Anglais	1.26	0.00
Autre langue	2.55	0.00

Nombre d'observations = 49505
Nombre de groupes = 10373
Wald khi-deux = (2)131.86
Prob > khi-deux = 0.0000

LA REGION

Pour ce qui est de la région où l'élève a grandi et a fait ses études, il semble y avoir une différence importante entre les deux types de régions considérées (urbaines ou rurales) en termes d'effet sur les aspirations (voir tableau 6.3). Si nous considérons les résultats individuellement, soit une année à la fois, le fait de vivre en région urbaine aurait une influence positive comparativement au fait de vivre en région rurale. L'influence serait en effet près du double pour les régions urbaines; par ailleurs, celle-ci resterait sensiblement la même à chacune des années à l'étude puisque les *rapports des cotes* varient entre 1.72 et 1.86. En bref, habiter en région urbaine augmente considérablement les chances d'avoir une aspiration de niveau universitaire et de la conserver.

Tableau 6.3
Analyse bivariée du bloc socioculturel
Variable : Région d'habitation – en ne considérant qu'une année à la fois
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles – années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : région rurale				
Habiter en région urbaine	cycle 1 – 2000	1.76	0.00	(1) 257.83
Habiter en région urbaine	cycle 2 – 2002	1.79	0.00	(1) 276.43
Habiter en région urbaine	cycle 3 – 2004	1.72	0.00	(1) 231.17
Habiter en région urbaine	cycle 4 – 2006	1.80	0.00	(1) 254.05
Habiter en région urbaine	cycle 5 – 2008	1.86	0.00	(1) 264.68

Nombre d'observations = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

Lorsque vient le temps de comparer les variables indépendantes les unes avec les autres (voir tableau 5.4), les régressions effectuées permettent de faire ressortir l'influence des régions urbaines sur l'élaboration et la variation d'une aspiration universitaire. La force des associations entre chacune des années, démontrée par les *rapports des cotes,* laisse voir une association somme toute positive pour chacune des années (cycle 1 = 1.22; cycle 2 = 1.23; cycle 3 = 0.91; cycle 4 = 1.17; cycle 5 = 1.40) sur les aspirations de niveau universitaire comparativement aux aspirations non universitaires. Par contre, en posant un regard plus averti, il est possible de constater qu'au troisième cycle, le fait d'habiter en région urbaine au moment où l'élève poursuit ses études est associé à une perte de significativité (valeur de *P* de 0.199). Autrement dit, à ce moment, l'influence serait sensiblement la même que dans le cas où le jeune habite en région urbaine. À la lumière des tests d'estimation, il est possible de conclure que le fait d'habiter en région rurale ou urbaine, voire de déménager pendant que les élèves se trouvent depuis un certain temps dans le même programme d'études, ne fera pas varier le niveau d'aspiration.

Tableau 6.4
Analyse multivariée du bloc socioculturel
Variable : Région d'habitation – en considérant toutes les années ensemble
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles – années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : région rurale			
Région urbaine	cycle 1 – 2000	1.22	0.000
Région urbaine	cycle 2 – 2002	1.23	0.014
Région urbaine	cycle 3 – 2004	0.91	0.199
Région urbaine	cycle 4 – 2006	1.17	0.037
Région urbaine	cycle 5 – 2008	1.40	0.000

Nombre d'observations = 49505
Wald khi-deux = (5) 338.60
Prob > khi-deux = 0.0000

LES PROVINCES CANADIENNES ET LEUR EFFET SUR LE NIVEAU D'ASPIRATION SCOLAIRE REALISTE

Lorsque l'on observe le rôle que peut jouer la province (voir tableau 6.5) où les répondants sont nés, il est possible de constater que l'influence est faible, même quasi inexistante. Lorsque l'on associe les provinces et que l'on fait ressortir les variations de l'une en fonction des autres, on constate que Terre-Neuve, le Québec, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse et la Saskatchewan n'ont pas plus d'influence que l'Alberta (catégorie de référence) quant au niveau d'aspiration d'un élève. Les valeurs de *P* suggèrent la non-significativité de leur influence et de leur variation. Les autres provinces, quant à elles, ont sensiblement la même influence, laquelle est distribuée selon l'ordre croissant suivant : Colombie-Britannique (RC : 0.69), Île-du-Prince-Édouard (RC : 0.73), Ontario (RC : 0.78), Nouveau-Brunswick (RC : 0.82). Si l'on considère les faibles *rapports des cotes* et les taux de significativité, cela équivaut à dire que la province d'origine aurait peu d'impact sur le développement et la variation des aspirations universitaires plutôt que non universitaires.

Tableau 6.5
Analyse bivariée du bloc socioculturel
Variables provinces
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : Alberta		
Terre-Neuve	1.20	0.175
Île-du-Prince-Édouard	0.73	0.001
Nouveau-Brunswick	0.82	0.013
Nouvelle-Écosse	0.87	0.069
Québec	1.06	0.375
Ontario	0.78	0.01
Manitoba	0.90	0.169
Saskatchewan	1.14	0.069
Colombie-Britannique	0.70	0.000

Nombre d'observations = 49505
Wald khi-deux = (9) 92.69
Prob > khi-deux = 0.0000

LES CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES

La profession des parents a aussi été mise sous analyse (voir tableau 6.6). D'entrée de jeu, rappelons que le classement de cette variable dans le bloc socioculturel est en lien avec la définition du capital économique. Or, le capital économique fait référence à des ressources monétaires, tel un revenu, tandis que les catégories socio-professionnelles ne sont pas garantes d'un niveau de ressources monétaires, bien qu'il puisse y avoir certaines tendances.

Devant ce constat, l'analyse a été effectuée en prenant comme catégorie de référence le type de profession *employés de service*. D'entrée de jeu, il apparaît que les catégories semi-professionnels et cadres moyens (valeur de *P* : 0.563) ainsi qu'*ouvriers* (valeur de *P* : 0.105) ne feront pas plus varier les aspirations des élèves que la catégorie de référence *employés de service*. Les enfants dont les parents exercent une profession associée à l'une de ces trois catégories ont donc tous autant de chances d'avoir et de conserver des aspirations universitaires tout au long de leurs études, plutôt que de changer pour des aspirations non universitaires.

Par contre, la probabilité des enfants de *cols blancs supérieurs* (RC : 2.93) d'afficher une aspiration de niveau universitaire et de la maintenir tout au long de leurs études est importante. C'est également le cas des enfants *d'administrateurs* et de *professionnels* (RC : 1.78) qui, eux, auraient pratiquement deux fois plus de chances d'avoir et de maintenir une aspiration scolaire de niveau universitaire plutôt que non universitaire comparativement à des enfants dont les parents occuperaient un emploi de service. Il en va de même pour les enfants d'ouvriers spécialisés (RC : 1.53).

Il est à noter que les enfants dont les parents exercent un métier de type *manœuvres* (RC : 0.65) ou *ouvriers* (RC : 0.86) seraient plus propices à élaborer une aspiration scolaire de niveau non universitaire ou de changer leur aspiration durant leurs études pour une aspiration de niveau non universitaire.

Tableau 6.6
Analyse bivariée du bloc socioculturel
Variable : Catégories socioprofessionnelles
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : Employés de service		
Administrateurs et professionnels	1.78	0.000
Semi-professionnels et cadres moyens	0.87	0.563
Cols blancs supérieurs	2.93	0.000
Petits cols blancs	1.25	0.016
Ouvriers spécialisés	1.53	0.000
Ouvriers	0.89	0.105
Manœuvres	0.67	0.001

Number of obs = 49505
Wald khi-deux(7) = 655.51
Prob > khi-deux = 0.0000

6.0.2 L'HABITUS, SON IMPACT SUR L'ELABORATION ET LA VARIATION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES REALISTES DANS UNE PERSPECTIVE LONGITUDINALE

LE CAPITAL ECONOMIQUE : LA FORCE DU REVENU SUR LES ASPIRATIONS SCOLAIRES REALISTES

Les analyses du tableau 6.7 font ressortir que plus le revenu des parents est élevé, plus les élèves sont susceptibles d'avoir et de maintenir des aspirations universitaires plutôt que non universitaires. En effet, si l'on prend comme référence un revenu entre 30 000 $ et 59 999 $, on voit que les élèves dont les parents ont un revenu annuel de plus de 100 000 $ ont près de deux fois plus de chances de développer et de conserver une aspiration universitaire (RC : 2.8) que ceux dont les parents ont un revenu entre 60 000 $ et 99 999 $ (RC : 1.6). En général, les élèves dont les parents touchent entre 60 000 $ et 99 999 $ auraient deux fois plus de chances d'avoir et d'entretenir des aspirations universitaires que les élèves dont les parents gagnent moins de 30 000 $ par année (RC : 0.8). Cette première étape dans les analyses longitudinales du modèle d'EEG permet de constater que le revenu des parents est un facteur déterminant dans la variation de niveau d'études auquel les jeunes peuvent aspirer.

Tableau 6.7
Analyse bivariée du bloc habitus
Variable : Revenu déclaré par les parents
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : revenu entre 30 000 $ et 59 999 $		
Moins de 30 000 $/an	0.75	0.000
Entre 60 000 $ et 100 000 $/an	1.65	0.000
Plus de 100 000 $/an	2.77	0.000

Nombre d'observations = 49505
Wald khi-deux = (3) 516.80
Prob > khi-deux = 0.0000

LE CAPITAL CULTUREL INSTITUTIONNALISE : L'IMPACT DES ETUDES DES PARENTS

En ce qui concerne le niveau d'études des parents (voir tableau 6.8), la variable de référence qui a été prise est le DEC, soit une formation postsecondaire de niveau technique ou professionnel (selon la province). Il semble qu'en moyenne les jeunes dont les parents ont un diplôme de maîtrise ou de doctorat sont près de dix fois plus propices à élaborer et entretenir une aspiration universitaire (RC : 6.1) plutôt que non universitaire, par comparaison avec les jeunes dont les parents ont un diplôme de niveau secondaire (RC : 0.6). De plus, ces derniers ont quatre fois plus de chances de changer de niveau d'aspiration que les enfants de parents ayant un baccalauréat (RC : 2.5). Dans l'ensemble, au regard des statistiques obtenues, il est possible d'avancer que le diplôme d'études obtenu par les parents est aussi un facteur déterminant dans la variation d'aspiration élaborée par leurs enfants.

Tableau 6.8
Analyse bivariée du bloc habitus
Variable : Niveau d'études des parents
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : DEC		
DES	0.57	0.000
1er cycle universitaire	2.54	0.000
2e et 3e cycles universitaires	6.18	0.000

Nombre d'observations = 49505
Wald khi-deux = (3) 1362.25
Prob > khi-deux = 0.0000

LE CAPITAL CULTUREL INCORPORE : DISCUTER DE L'ECOLE ET DE L'ACTUALITE AVEC SES PARENTS LAISSERAIT DES TRACES

L'analyse statistique du tableau 6.9 d'EEG révèle également que les jeunes qui ont fréquemment des discussions avec leurs parents à propos de leurs travaux scolaires auront tendance à développer et à conserver, dans l'ensemble, leur aspiration de ni-

veau universitaire (RC : 1.2) comparativement à ceux qui en ont peu. Il en va de même pour les nombreuses discussions que peuvent avoir les jeunes avec leurs parents concernant l'actualité (RC : 1.6).

Tableau 6.9
Analyse bivariée du bloc habitus
Variable : Avoir des discussions avec ses parents
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : avoir peu de discussions			
Avoir des discussions concernant les travaux scolaires	1.20	0.002	(1) 9.90*
Avoir des discussions concernant l'actualité	1.57	0.000	(1) 176.70

* le khi-deux est de 0.0017

Nombre d'observations = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

LE CAPITAL CULTUREL OBJECTIVE : LES CONSEQUENCES DES LOISIRS ET DES ACTIVITES CULTURELLES

Dans le même ordre d'idées, les élèves participant fréquemment à des loisirs et activités culturelles (voir tableau 6.10) ont, dans l'ensemble, davantage de chances d'avoir et de maintenir leur aspiration de niveau universitaire (RC : 1.3) que de changer pour une aspiration non universitaire durant leurs études, comparativement aux jeunes qui pratiquent peu de telles activités.

Tableau 6.10
Analyse bivariée du bloc habitus
Variable participer à des activités culturelles et à des loisirs
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : participer peu		
Participer fréquemment	1.33	0.000

Nombre d'observations = 49505
Wald khi-deux = (1) 30.07
Prob > khi-deux = 0.0000

LE CAPITAL SOCIAL : LA FORCE DU RESEAU SOCIAL…

Au premier regard du tableau 6.11, il apparaît que le soutien reçu par l'élève semble aussi avoir une influence positive sur l'élaboration et le maintien d'une aspiration de niveau universitaire durant les études. Les statistiques obtenues après la réali-

sation d'une analyse bivariée longitudinale d'EEG nous permettent en effet de voir l'influence marquante de ce soutien. Au premier cycle, le jeune qui bénéficie de soutien grâce à son capital social augmente ses chances de 1.74 fois d'élaborer et de maintenir son aspiration universitaire plutôt que non universitaire, comparativement à un jeune qui reçoit peu de soutien. Il faut également noter que cette tendance s'amenuise au fil du temps.

Dans l'ensemble, lorsque l'on compare les années prises chacune de façon distincte avec les aspirations de niveau universitaire, il est possible de constater que le soutien apporté par le capital social avantage l'ensemble des répondants comparativement à ceux qui n'en reçoivent pas ou peu.

Tableau 6.11
Analyse bivariée du bloc habitus
Variable : Région d'habitation – en ne considérant qu'une année à la fois
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles - années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : avoir peu de soutien				
Avoir du soutien	cycle 1 – 2000	1.74	0.000	(1) 65.32
Avoir du soutien	cycle 2 – 2002	1.30	0.023	(1) 5.16*
Avoir du soutien	cycle 3 – 2004	1.77	0.000	(1) 27.57
Avoir du soutien	cycle 4 – 2006	1.52	0.000	(1) 13.72**
Avoir du soutien	cycle 5 – 2008	1.30	0.027	(1) 5***

*khi-deux de 0.0231
**khi-deux de 0.0002
***khi-deux de 0.0268

Nombre d'observations = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

En comparant l'influence du capital social au niveau de chacun des cycles (voir tableau 6.12), il semblerait que l'emprise de celui-ci sur la variation des aspirations ne soit pas constante. Les résultats feraient ressortir certaines périodes charnières durant lesquelles le soutien permettrait de confirmer le niveau d'aspiration plutôt que de le

maintenir, et ce, parce qu'il semblerait y avoir des périodes où ce facteur n'a pas plus d'influence sur des aspirations universitaires que sur celles non universitaires.

En 2000 (RC : 1.68) et 2004 (RC : 1.64), l'influence du capital social est sensiblement plus élevée qu'en 2006 (RC : 1.32) et 2008 (RC de 1.11), mais elle est surtout plus significative. Il semblerait donc que lors de la transition du secondaire au postsecondaire, voire aux études universitaires, le capital social interviendrait significativement dans l'élaboration d'une aspiration de niveau universitaire. Par contre, comme en fait foi le tableau 5.13, le capital social n'interviendrait pas de façon significative sur le maintien d'une aspiration de niveau universitaire une fois que l'élève aurait vécu ses premières expériences d'études universitaires (deuxième cycle).

Par la suite, le soutien social interviendrait de façon significative dans le maintien de l'aspiration de niveau universitaire, et ce, jusqu'au quatrième cycle. À la fin, au moment du cinquième cycle, la valeur de *P* est à nouveau supérieure à 0.05. À cette étape des études, le capital social, soit le soutien reçu, n'aurait pas plus d'influence sur le maintien d'une aspiration universitaire que sur celui d'une aspiration non universitaire. Par contre, il est à noter que la présence d'un capital social a tendance à permettre une stabilité dans le niveau d'aspiration scolaire.

Tableau 6.13
Analyse multivariée du bloc habitus
Variable : Avoir du soutien
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles – années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : avoir peu de soutien			
Avoir du soutien	cycle 1 – 2000	1.68	0.000
Avoir du soutien	cycle 2 – 2002	1.21	0.096
Avoir du soutien	cycle 3 – 2004	1.64	0.000
Avoir du soutien	cycle 4 – 2006	1.32	0.018
Avoir du soutien	cycle 5 – 2008	1.11	0.084

Nombre d'observations = 49505
Wald khi-deux = (4) 41.76
Prob > khi-deux = 0.0000

LES PARCOURS SCOLAIRES ET LEUR INFLUENCE SUR L'ELABORATION ET LA VARIATION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES REALISTES DANS UNE PERSPECTIVE LONGITUDINALE

Dans le cas du troisième bloc de variables, la théorie du choix rationnel de Boudon sera mise à l'épreuve. Les facteurs liés au parcours scolaire qui interviendraient dans le calcul rationnel d'un élève seront étudiés, car il s'agit ici de faire ressortir leurs effets bruts sur le niveau d'aspiration choisi.

D'entrée de jeu, il est intéressant de constater l'influence d'une éducation scolaire reçue dans un établissement d'enseignement privé comparativement à celle d'un enseignement obtenu lors d'un passage dans une institution publique (voir tableau 6.14). En prenant comme référence l'école privée, l'analyse montre qu'un jeune ayant foulé le sol d'une école publique a plus de chances, en général, de maintenir des aspirations non universitaires (RC : 0.4).

Tableau 6.14
Analyse bivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Participer à des loisirs et activités culturelles
Catégorie - V.D. - de référence: Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : avoir été à l'école privée		
Avoir fréquenté une école publique	0.44	0.000

Nombre d'observations = 49505
Wald khi-deux = (1) 122.30
Prob > khi-deux = 0.0000

L'ASSIDUITE AUX DEVOIRS

L'étude permet également de révéler l'importance et l'influence du nombre d'heures passées sur les devoirs dans l'élaboration et la variation des aspirations (voir tableau 6.15). Au premier cycle, les données suggèrent clairement que plus les jeunes y consacrent du temps, plus cela augmente leurs chances d'avoir et de conserver tout au long de leurs études une aspiration universitaire plutôt que non universitaire. Cette influence est cinq fois plus importante (RC : 5.05) pour un jeune qui consacre entre une et trois heures par semaine (RC : 1.73) à ses devoirs que pour un jeune qui y consacre moins d'une heure par semaine. Pour le cycle 2, il est possible de constater le même type de scénario, quoiqu'il soit plus influent. Par contre, au troisième et dernier cycle (c'était la dernière fois que l'enquête EJET a questionné ses sondés à ce sujet), il est possible de constater une importante perte d'influence.

Tableau 6.15
Analyse bivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Assiduité aux devoirs
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles - années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)	Wald khi-deux
Moins d'une heure	cycle 1 – 2000	Réf.	0.000	(4) 709.14
1 à 3 heures	cycle 1 – 2000	1.74	0.000	
4 à 7 heures	cycle 1 – 2000	2.92	0.000	
8 à 14 heures	cycle 1 – 2000	4.71	0.000	
15 heures et +	cycle 1 – 2000	5.05	0.000	
Moins d'une heure	cycle 2 – 2002	Réf.	0.000	(4) 995.74
1 à 3 heures	cycle 2 – 2002	1.84	0.000	
4 à 7 heures	cycle 2 – 2002	3.04	0.000	
8 à 14 heures	cycle 2 – 2002	5.59	0.000	
15 heures et +	cycle 2 – 2002	8.07	0.000	
Moins d'une heure	cycle 3 – 2006	Réf.	0.000	(4) 313.58
1 à 3 heures	cycle 3 – 2006	0.39	0.000	
4 à 7 heures	cycle 3 – 2006	0.89	0.057	
8 à 14 heures	cycle 3 – 2006	1.60	0.000	
15 heures et +	cycle 3 – 2006	2.06	0.000	

Nombre d'observations = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

Lorsque l'on considère l'ensemble des cycles pour lesquels les répondants ont été sondés à ce sujet (voir tableau 6.16), il est possible de constater la même tendance que dans le cas des analyses bivariées. Autrement dit, plus le nombre d'heures consacrées aux devoirs est élevé, plus la probabilité augmente d'avoir une aspiration universitaire et de la maintenir durant ses études. Par exemple, pour la même année (en 2002), un élève qui passe 15 heures et plus par semaine à faire ses devoirs a cinq fois plus de chances d'avoir une telle aspiration (RC : 5.05) qu'un élève qui y passe entre une et trois heures (RC : 1.67). De plus, il semble qu'en 2002, cette variable soit plus importante qu'en 2000 et 2004. En effet, la variation des *rapports des cotes* pour quelqu'un qui étudie plus de 15 heures par semaine passe de 2.31 (2000) à 5.05 (2002) pour retomber à 1.24 (2004). De plus, en 2004, cette dernière valeur du *rapport des cotes* (soit 1.24) laisse apparaître qu'il n'y a pas de réelle différence avec la catégorie

de référence du fait que la valeur de *P* s'élève à 0.170. Dans les faits, consacrer plus de huit heures par semaine à faire ses devoirs ne change rien à la variation d'aspiration scolaire en 2004. Il est à noter que le deuxième cycle serait une période charnière si l'on considère l'effet des heures passées à faire ses devoirs sur la continuité ou non des aspirations universitaires.

Tableau 6.16
Analyse multivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Assiduité aux devoirs
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles – années	Odds ratio	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Moins d'une heure	cycle 1 – 2000	Réf.	0.000
1 à 3 heures	cycle 1 – 2000	1.35	0.000
4 à 7 heures	cycle 1 – 2000	1.87	0.000
8 à 14 heures	cycle 1 – 2000	2.49	0.000
15 heures et +	cycle 1 – 2000	2.32	0.000
Moins d'une heure	cycle 2 – 2002	Réf.	0.000
1 à 3 heures	cycle 2 – 2002	1.66	0.000
4 à 7 heures	cycle 2 – 2002	2.71	0.000
8 à 14 heures	cycle 2 – 2002	3.75	0.000
15 heures et +	cycle 2 – 2002	5.05	0.000
Moins d'une heure	cycle 3 – 2006	Réf.	0.000
1 à 3 heures	cycle 3 – 2006	0.48	0.000
4 à 7 heures	cycle 3 – 2006	0.78	0.057
8 à 14 heures	cycle 3 – 2006	1.10	0.248
15 heures et +	cycle 3 – 2006	1.24	0.170

Nombre d'observations = 49505
Wald khi-deux = (12) 1337.29
Prob > khi-deux = 0.0000

LES CONSEQUENCES DU DECROCHAGE SCOLAIRE SUR LES ASPIRATIONS SCOLAIRES REALISTES

Le décrochage a également été rigoureusement mis à l'étude. Il ressort de celle-ci que moins les jeunes décrochent, plus ils ont de chances d'avoir une aspiration universitaire et de la conserver (tableau 6.17). L'effet de cette variable est en effet considérable sur la majorité des jeunes. En 2002, première année où la question a été posée aux sondés, la valeur du *rapport des cotes* de cette variable s'élève à un niveau

de 5.13. Le maximum d'influence de cette variable se manifeste au troisième cycle avec une valeur de 6.66. C'est donc dire qu'à partir du troisième cycle, un jeune qui aurait déclaré ne jamais avoir connu de période de décrochage avant 2006 aurait près de sept fois plus de chances qu'un jeune ayant déjà décroché de conserver une aspiration de niveau universitaire plutôt que non universitaire.

Tableau 6.17
Analyse bivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Décrochage scolaire
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles - années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : avoir déjà décroché				
Ne pas avoir décroché	cycle 2 – 2002	5.13	0.000	(1) 239.87
Ne pas avoir décroché	cycle 3 – 2004	6.66	0.000	(1) 710.37
Ne pas avoir décroché	cycle 4 – 2006	6.21	0.000	(1) 797.67
Ne pas avoir décroché	cycle 5 – 2008	6.39	0.000	(1) 801.81

Nombre d'observations = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

Lorsque l'on confronte les différents cycles (voir tableau 6.18), on constate que l'influence de cette variable s'amenuise. Par contre, on note qu'au deuxième cycle, la probabilité qu'un élève qui n'a pas décroché puisse avoir une aspiration scolaire de niveau non universitaire est plus importante (RC : 0.74). Cela signifie que le fait de ne pas avoir décroché n'aurait pas d'influence sur l'élaboration d'une aspiration scolaire universitaire lorsque les cycles sont mis en relation les uns avec les autres. L'influence du décrochage ou du non-décrochage se ressent surtout sur le maintien d'une aspiration scolaire de niveau universitaire.

Au premier regard, il est possible de constater que les *rapports des cotes* augmentent à travers le temps. Cela pourrait laisser croire à un renforcement du maintien d'une aspiration de niveau universitaire à travers l'ensemble des cycles. Par contre, la

valeur de *P* du troisième cycle suggère qu'à ce moment, le fait d'avoir décroché annule cette possibilité, c'est-à-dire qu'au troisième cycle, des élèves qui ont décroché ou non ont autant de chances de maintenir leur aspiration de niveau universitaire.

En 2008, un élève qui n'a pas décroché est beaucoup plus propice à avoir une aspiration universitaire (RC : 2.4) qu'un élève qui n'a pas décroché et qui a été sondé en 2000 (RC : 0.74). Cela étant dit, il reste qu'un « non-décrocheur » a de fortes chances d'avoir ce type d'aspiration comparativement à un décrocheur et ce, peu importe l'année de l'enquête considérée (RC pour 2004 : 1.38, 2006 : 2.38; 2008 : 2.36).

Tableau 6.18
Analyse multivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Décrochage scolaire
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles – années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : avoir déjà décroché			
Ne pas avoir décroché	cycle 2 – 2002	0.74	0.027
Ne pas avoir décroché	cycle 3 – 2004	1.38	0.113
Ne pas avoir décroché	cycle 4 – 2006	2.38	0.015
Ne pas avoir décroché	cycle 5 – 2008	2.36	0.005

Nombre d'observations = 49505
Test de wald = (4) 811.01
Prob > khi-deux = 0.0000

REDOUBLER UN COURS ET SES CONSEQUENCES

Dans le même ordre d'idées, le fait de ne pas avoir redoublé ne semble pas avoir d'influence sur la construction d'une aspiration universitaire ni sur le maintien de celle-ci (voir tableau 6.19). Par contre, le deuxième cycle est le point, ou plutôt le moment déterminant. En effet, c'est à ce moment que la valeur du *rapport des cotes* est la plus importante. C'est donc dire qu'un jeune qui n'aurait pas redoublé une année scolaire avant 2002 (première année où la question a été posée) aurait près de quatre fois plus de chances qu'un jeune ayant déjà redoublé d'élaborer et de maintenir une

aspiration scolaire de niveau universitaire plutôt que non universitaire. Par la suite, on se rend compte que cette influence perd en importance si l'on considère les valeurs des *rapports des cotes* de façon individuelle. Dans l'ensemble, il est possible de constater que plus le temps avance, moins ce facteur interviendrait sur le maintien d'une aspiration de niveau universitaire.

Tableau 6.19
Analyse bivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Avoir redoublé une année scolaire
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles - années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : avoir redoublé				
Ne pas avoir redoublé	cycle 2 – 2002	3.89	0.000	(1) 348.76
Ne pas avoir redoublé	cycle 3 – 2004	1.28	0.000	(1) 41.88
Ne pas avoir redoublé	cycle 4 – 2006	0.26	0.000	(1) 301.41
Ne pas avoir redoublé	cycle 5 – 2008	0.27	0.000	(1) 153.44

Nombre d'observations = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

Pour l'analyse multivariée, lorsque plusieurs variables indépendantes sont combinées simultanément, il est possible de constater l'effet propre de chacune des variables sur la variable dépendante (voir tableau 6.20); on aperçoit une influence décroissante avec le temps. Les résultats tendent à confirmer cette affirmation, car le *rapport des cotes* de chacun des cycles décroît de façon significative avec le temps. La valeur du *rapport des cotes* la plus importante est retrouvée en 2002. En effet, un(e) élève n'ayant pas redoublé avant 2002 a beaucoup plus de chances de développer une aspiration universitaire (RC : 4.13) qu'un élève n'ayant pas redoublé avant d'être sondé en 2008 (RC : 0.44). Pour le cycle 3, soit en 2004, ce facteur semble avoir une influence nulle si l'on considère la valeur de *P,* soit 0,703. C'est donc dire que plus un

élève passe du temps à l'école, moins le fait d'avoir redoublé a une influence sur la variation des aspirations scolaires.

Tableau 6.20
Analyse multivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Avoir redoublé ou non un cours
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles - années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : avoir déjà redoublé			
Ne pas avoir redoublé	cycle 2 – 2002	4.13	0.000
Ne pas avoir redoublé	cycle 3 – 2004	0.98	0.703
Ne pas avoir redoublé	cycle 4 – 2006	0.29	0.000
Ne pas avoir redoublé	cycle 5 – 2008	0.44	0.000

Nombre d'observations = 49505
Test de Wald = 668.40
Prob > khi-deux = 0.0000

L'INFLUENCE DES COURS DE RATTRAPAGE

Avec les résultats exposés au tableau 6.21, il est possible de remarquer le rôle des cours de rattrapage sur les probabilités qu'u jeune élève aspire à des études universitaires. Un élève n'ayant pas suivi de cours de rattrapage, que ce soit en mathématiques, en sciences ou en langues, aurait deux fois plus de chances d'aspirer à des études universitaires plutôt que non universitaires, par comparaison avec un jeune ayant dû suivre l'un de ces cours.

Tableau 6.21
Analyse multivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Avoir suivi ou non un cours de rattrapage
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	P>|z|
Catégorie – V.I. – de référence : avoir suivi un cours de rattrapage		
Ne pas avoir suivi des cours de rattrapage	2.24	0.000

Number of obs = 49505
Wald khi-deux(1) = 418.61
Prob > khi-deux = 0.0000

LES RESULTATS SCOLAIRES ET LEUR IMPACT

Dans l'ensemble, il est possible de constater que les moyennes déclarées par les jeunes sondés dans les disciplines de langues (tableau 6.22), sciences (tableau 6.23) et mathématiques (tableau 6.24) augmenteraient significativement l'élaboration et le maintien d'une aspiration scolaire de niveau universitaire. Par ailleurs, il est possible de constater la similitude en termes d'influence des moyennes déclarées dans les cours de sciences et de langues.

L'influence que peut avoir la moyenne déclarée en langue d'enseignement, au premier cycle, déteint significativement sur le niveau d'aspiration scolaire évoqué et sur la continuité à travers les cycles à l'étude. En posant un regard attentif sur les chiffres obtenus, il est possible de constater que le fait d'avoir une moyenne de plus de 90 % (RC : 9.16) donne près de deux fois plus de chances de présenter une aspiration universitaire et de la maintenir par comparaison avec un élève qui aurait eu une moyenne entre 80 % et 89 % (RC : 4.84). Par ailleurs, une moyenne de plus de 90 % correspondrait à quatre fois plus de chances de présenter une aspiration universitaire et de la maintenir qu'une moyenne entre 70 % et 79 % (RC : 2.04). Si l'on compare la première catégorie de variables, soit avoir une moyenne en langues entre 90 et 100 % *versus* avoir une moyenne de moins de 60 % (RC : 0.5), l'élève du premier cas a en moyenne 18 fois plus de chances de vouloir continuer des études de niveau universitaire plutôt que non universitaire.

Tableau 6.22
Analyse bivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Moyenne déclarée en langue
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : entre 60 et 69 %		
Entre 90 et 100 %	9.16	0.000
Entre 80 et 89 %	4.84	0.000
Entre 70 et 79 %	2.04	0.000
Moins de 60 %	0.50	0.000

Nombre d'observations = 49505
Test de Wald = (4) 2211.09
Prob > khi-deux = 0.0000

En sciences, la tendance est la même : un élève ayant une moyenne supérieure à 90 % (RC : 9.24) est deux fois plus susceptible de développer et de conserver une aspiration universitaire qu'un élève ayant une moyenne entre 80 % et 89 % (RC : 4.16), lequel a aussi deux fois plus de chances d'élaborer et de maintenir une telle aspiration qu'un élève ayant une moyenne entre 70 % et 79 % (RC : 1.93). Ce dernier est trois fois plus propice à avoir une aspiration universitaire et à la fixer dans le temps comparativement à un élève dont la moyenne n'a pas atteint 60 % en sciences (RC : 0.6).

Tableau 6.23
Analyse bivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Moyenne déclarée en sciences
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : entre 60 et 69 %		
Entre 90 et 100 %	9.24	0.000
Entre 80 et 89 %	4.16	0.000
Entre 70 et 79 %	1.93	0.000
Moins de 60 %	0.60	0.000

Nombre d'observations = 49505
Test de Wald = (4) 2132.06
Prob > khi-deux = 0.0000

Finalement, la moyenne en mathématiques donne les mêmes résultats : plus cette moyenne est élevée, plus les chances que l'élève ait une aspiration universitaire et la maintienne sont également élevées. Suivant cette logique, un élève avec une

moyenne de 90 % et plus (RC : 5.82) a beaucoup plus de chances d'avoir ce type d'aspiration qu'un élève ayant une moyenne de moins de 60 % (RC: 0.63).

Tableau 6.24
Analyse bivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Moyenne déclarée en mathématique
Catégorie - V.D. - de référence: Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : entre 60 et 69 %		
Entre 90 et 100 %	5.82	0.000
Entre 80 et 89 %	3.00	0.000
Entre 70 et 79 %	1.62	0.000
Moins de 60 %	0.63	0.000

Nombre d'observations = 49505
Test de Wald = (4) 1532.00
Prob > khi-deux = 0.0000

LA MOYENNE GENERALE AU SECONDAIRE

Dans une perspective longitudinale, la moyenne générale au secondaire (voir tableau 6.25) agit de façon significative sur le niveau d'aspiration que peut avoir un jeune, et ce, peu importe le cycle considéré. Il est également possible de constater l'apport des résultats au secondaire dans la confirmation d'une aspiration de niveau universitaire.

Le cycle le plus significatif se trouve être le deuxième, soit l'année 2002. À ce moment, un élève a 28 fois plus de chances d'élaborer une aspiration scolaire universitaire et de la maintenir si sa moyenne générale (déclarée) au secondaire dépasse 90 % (RC : 28,06) que si elle se situe entre 60 % et 69 %. Dans l'ensemble, les *rapports des cotes* obtenus suggèrent cette forte tendance, c'est-à-dire que plus les résultats scolaires sont élevés, plus les chances pour un élève de vouloir se retrouver sur les bancs d'une université augmentent significativement.

Tableau 6.25
Analyse bivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Moyenne générale
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : entre 60 et 69 %			
Cycle 1 – 2000			(4) 2623.90
Entre 90 et 100 %	16.96	0.000	
Entre 80 et 89 %	6.67	0.000	
Entre 70 et 79 %	2,12	0.000	
Moins de 60 %	0.53	0.000	
Cycle 2 – 2002			(4) 2872.80
Entre 90 et 100 %	28.06	0.000	
Entre 80 et 89 %	10.20	0.000	
Entre 70 et 79 %	2.76	0.000	
Moins de 60 %	0.49	0.000	
Cycle 3 – 2004			(4) 1459.24
Entre 90 et 100 %	7.90	0.000	
Entre 80 et 89 %	3.17	0.000	
Entre 70 et 79 %	0.91	0.000	
Moins de 60 %	0.17	0.000	

Nombre d'observations = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

Si l'on compare les différents cycles (voir tableau 6.26), les analyses multivariées révèlent que c'est en 2002 que se confirme le désir de vouloir poursuivre des études universitaires. Effectivement, en 2000, un élève ayant une moyenne générale au secondaire de plus de 90 % (RC : 4.0) a cinq fois plus de chances de perpétuer une aspiration universitaire qu'un élève ayant une moyenne de moins de 60 % (RC : 0.80); par contre, en 2002 et 2004, ce même élève a respectivement 12 fois plus et un peu plus de trois fois plus de chances d'élaborer et de maintenir une telle aspiration (RC en 2002: 7.20 vs 0.64; en 2004 : 1.71 vs 0.5).

Dans l'ensemble, plus les résultats sont bons durant les études secondaires, plus les jeunes ont tendance à vouloir maintenir leurs aspirations de niveau universitaire tout au long de leurs études.

Tableau 6.26
Analyse multivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Moyenne générale obtenue durant les études secondaires
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles - années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : entre 60 et 69 %			
Entre 90 et 100 %	cycle 1 – 2000	4.07	0.000
Entre 80 et 89 %	cycle 1 – 2000	2.88	0.000
Entre 70 et 79 %	cycle 1 – 2000	1.71	0.000
Moins de 60 %	cycle 1 – 2000	0.80	0.007
Entre 90 et 100 %	cycle 2 – 2002	7.20	0.000
Entre 80 et 89 %	cycle 2 – 2002	4.10	0.000
Entre 70 et 79 %	cycle 2 – 2002	1.98	0.000
Moins de 60 %	cycle 2 – 2002	0.64	0.001
Entre 90 et 100 %	cycle 3 – 2004	1.70	0.000
Entre 80 et 89 %	cycle 3 – 2004	1.41	0.000
Entre 70 et 79 %	cycle 3 – 2004	0.96	0.395
Moins de 60 %	cycle 3 – 2004	0.52	0.000

Nombre d'observations = 49505
Test de Wald = (12) 3320.23
Prob > khi-deux = 0.0000

LES MOYENNES GENERALES POSTSECONDAIRES

En ce qui concerne les moyennes générales postsecondaires, en 2002, il apparaît clairement que plus la moyenne est élevée, plus l'élève a de chances d'avoir une aspiration universitaire. En effet, les élèves dont la moyenne se situe entre 90 % et 100 % (RC : 4.40) sont près de 2,5 fois plus propices à développer une telle aspiration que ceux dont la moyenne est comprise entre 70 % et 79 % (RC : 1.86). Il en va de même pour les élèves affichant une moyenne générale entre 80 % et 89 % (RC : 4.80). De plus, si l'on prend comme référence une moyenne située entre 60 % et 69 %, on constate que le fait d'avoir une moyenne de moins de 60 % n'aurait pas d'effet particulier sur l'élaboration ni sur le maintien d'une aspiration scolaire de niveau universitaire plutôt que non universitaire ($P = 0.863$).

L'influence de la moyenne générale durant les études postsecondaires se maintient en 2004, mais celle-ci serait moindre. En fait, les probabilités d'avoir et de maintenir une aspiration scolaire universitaire diminuent, peu importe la moyenne. Par exemple, le fait d'avoir une moyenne de 90 % et plus en 2002 augmenterait la probabilité de près de quatre fois de présenter une aspiration de niveau universitaire, alors que cette probabilité est augmentée d'un facteur deux en 2004. Un fait est à noter : ce sont les résultats au-delà de 80 % qui sont significatifs. La première expérience aux études postsecondaires serait déterminante dans le processus de réflexion des élèves quant au maintien d'une aspiration scolaire universitaire.

En ce qui concerne l'année 2006, le fait d'avoir une moyenne de moins de 60 % (P = 0.697) ou comprise entre 80 % et 89 % (P = 0.941) semble avoir la même importance sur la détermination des aspirations universitaires que toutes les autres variables. De plus, encore une fois, une moyenne de 90 % (RC : 0.92) ou plus paraît avoir moins d'effets sur le développement d'une aspiration de niveau universitaire que le fait d'avoir une moyenne générale postsecondaire entre 70 % et 79 % (RC : 1.26).

Tableau 6.27
Analyse bivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Moyenne générale obtenue au postsecondaire
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)	Wald khi-deux
Catégorie - V.I. - de référence : entre 60 et 69 %			
Cycle 2 – 2002			(4) 180.41
Entre 90 et 100 %	4.40	0.000	
Entre 80 et 89 %	4.80	0.000	
Entre 70 et 79 %	1.86	0.000	
Moins de 60 %	0.96	0.863	
Cycle 3 – 2004			(4) 1023.38
Entre 90 et 100 %	2.00	0.000	
Entre 80 et 89 %	3.83	0.000	
Entre 70 et 79 %	2.50	0.000	
Moins de 60 %	1.70	0.000	
Cycle 4 – 2006			(4) 27.63
Entre 90 et 100 %	0.61	0.000	
Entre 80 et 89 %	0.99	0.941	
Entre 70 et 79 %	1.26	0.001	
Moins de 60 %	0.92	0.697	

Nombre d'observations = 49505
Prob > khi-deux = 0.0000

Finalement, si l'on compare les données annuelles, il apparaît que l'influence que peut avoir une moyenne générale au postsecondaire élevée diminue au fil des ans. Par exemple, en 2002, un élève qui a une moyenne de 90 % et plus (RC : 8.96) présente environ quatre fois plus de chances d'avoir une aspiration universitaire et de la conserver qu'un élève ayant la même moyenne en 2004; par contre, en 2006, cette moyenne perd totalement sa validité ($P = 0.767$). De plus, un élève ayant une moyenne entre 80 % et 89 % en 2004 (RC : 5.21) est moins propice à développer ce type d'aspiration et à la maintenir qu'un élève ayant la même moyenne en 2002 (RC : 8.87) ou en 2006 (RC : 1.50). En fait, en 2006, peu importe la moyenne, l'élève a environ les mêmes chances de convertir une aspiration scolaire universitaire en une aspiration

non universitaire. Encore une fois, les données suggèrent l'importance des premières expériences scolaires au postsecondaire sur le maintien de l'aspiration universitaire.

Tableau 6.28
Analyse multivariée du bloc parcours de l'élève
Variable : Moyenne générale obtenue durant les études postsecondaires
Catégorie - V.D. - de référence : Aspiration scolaire réaliste de niveau universitaire

	Cycles - années	Rapport des cotes	Valeur de *P* (niveau de significativité)
Catégorie - V.I. - de référence : entre 60 et 69 %			
Entre 90 et 100 %	cycle 2 – 2002	8.96	0.000
Entre 80 et 89 %	cycle 2 – 2002	8.87	0.000
Entre 70 et 79 %	cycle 2 – 2002	3.30	0.000
Moins de 60 %	cycle 2 – 2002	1.87	0.013
Entre 90 et 100 %	cycle 3 – 2004	2.73	0.000
Entre 80 et 89 %	cycle 3 – 2004	5.21	0.000
Entre 70 et 79 %	cycle 3 – 2004	3.37	0.000
Moins de 60 %	cycle 3 – 2004	2.31	0.000
Entre 90 et 100 %	cycle 4 – 2006	1.04	0.767
Entre 80 et 89 %	cycle 4 – 2006	1.50	0.000
Entre 70 et 79 %	cycle 4 – 2006	1.92	0.000
Moins de 60 %	cycle 4 – 2006	1.68	0.014

Nombre d'observations = 49505
Test de Wald = (12) 1666.18
Prob > khi-deux = 0.0000